

ISSN 0494-7304 0234-7970

UNIVERSITAS TARTUENSIS

METHODICA

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIINIK 777 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г

РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА
ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

M E T H O D I C A

ТАРТУ 1987

Toimetuskolleegium:

H. Liiv (vastutav toimetaja), A. All, V. Kokkots,
P. Rajamäe, E. Sau, J. Tuldava

Редакционная коллегия:

Х. Лийв (ответственный редактор), А. Алл, В. Коккота,
П. Раямяэ, Э. Сау, Ю. Тулдава

SISUKORD - СОДЕРЖАНИЕ - INHALTSVERZEICHNIS - CONTENTS

Стр.

A. AABER. О возможностях выражения разных аспектов английского артикля на эстонском языке	5
A. AABER. Various aspects of the English article and their rendering in Estonian. S u m - m a r y	12
V. BUCHBINDER, A. WEISE, B. LUZHEVSKY. On the way to computer-based teaching: computerless programming	13
В. БУХБИНДЕР, А. ВЕЙЗЕ, Б. ЛУЖЕВСКИЙ. На пути к компьютеризации: безмашинное программирование. Р е з ю м е	20
L. HONE. A way of raising the efficiency of English language teaching	21
Л. ХОУН. Способ повышения эффективности обучения английскому языку. Р е з ю м е	32
F. KEMPTER, I. ZOCH. Vom Sprechenwollen zum Sprechenkönnen	33
Ф. КЭМПТЕР, И. ЦОХ. От желания говорения к умению говорения. Р е з ю м е	44
L. KOSTABI. On the problem of contrasting English and Estonian diphthongs.....	45
Л. КОСТАБИ. К проблеме о сопоставлении английских и эстонских ди́фтонгов. Р е з ю м е	48
M. LAAR. Некоторые проблемы обучения стилистической грамматике на занятиях аналитического чтения	50
M. LAAR. Some problems of teaching stylistic use of grammar in classes of analytical reading. S u m m a r y	54
X. LIIV, J. TULDAVA. О классификации текстов с помощью кластер-анализа	55
H. LIIV, J. TULDAVA. On classifying texts with the help of cluster analysis. S u m m a r y	68
S. PEIKER. Some notes on synonyms and their usage.....	69

С. ЛЕЙКЕР. Некоторые заметки о синонимичных словах и их узусе. Р е з ю м е	72
Э. САУ. О контролирующем тесте по иностранному языку в неязыковом вузе	73
Б. SAU. About the English language achievement test at the Estonian Agricultural Academy. S u м м а р у	78
К. COOMEPE. Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (У)	79
К. SOOMERE. On the problem of the validity of cloze tests (5). S u м м а р у	86
М. TAMM. О некоторых проблемах компьютеризации преподавания иностранных языков	87
М. TAMM. On some problems concerning computerization of foreign language teaching. S u м м а р у	94
Т. TAMMPEPE. О презентации языкового материала при формировании грамматических навыков говорения в процессе обучения французскому языку	95
Т. TAMMPEPE. Sur la presentation de la grammaire dans le cas de la formation des automatismes du français parle. R é s u м é	104
В. VESKIMEISTER. Semantische Mikrostrukturanalyse und Fremdsprachenunterricht (am Beispiel ausgewählter Verben des Beförderns)	105
Р. ВЕСКИМЕЙСТЕР. Анализ семантической микроструктуры слов и преподавание иностранных языков. Р е з ю м е	115

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ВЫРАЖЕНИЯ РАЗНЫХ АСПЕКТОВ
АНГЛИЙСКОГО АРТИКЛЯ
НА ЭСТОНСКОМ ЯЗЫКЕ

А. Аавер

Тартуский государственный университет

Цель настоящей статьи - показать возможности выражения английского артикля на эстонском языке. При этом берутся разные аспекты, уделяя основное внимание способам выражения артикля как коммуникативной единицы.

При рассмотрении артикля можно условно различить три аспекта - лексический, грамматический и коммуникативный. Данное различие не отрицает существования других аспектов (например, семантического, фонетического, стилистического и др.), но предполагает, что все они содержатся в упомянутых трех. Условность различения заключается в некоторой неопределенности границ между выдвинутыми аспектами, так как реально артикль функционирует единым лексическим, грамматическим и коммуникативным явлением. Первая граница - между лексическим (слова a(n), the)^{*} и грамматическим (определители существительного, детерминативы) аспектами - является несколько более четкой.

Гораздо более значительные затруднения возникают при различении грамматического (детерминативы) и коммуникативного (актуализаторы) аспектов, поскольку в грамматическом заключается коммуникативный, и наоборот, в коммуникативном - грамматический.

* Следует отметить, что некоторые авторы рассматривают сочетание артикля с существительным как аналитическую форму последнего (см. об этом: Иванова И.П. и др., 1931, с. 29-30) и тем самым не признают, что артикль функционирует как самостоятельная лексическая единица. Очевидно, однако, что для наших целей данная трактовка совершенно неприемлема.

Здесь нет необходимости уточнять сущность артикля как детерминатива (грамматический аспект), так как соответствующее определение можно найти в любой грамматике английского языка. Хороший обзор о классе детерминативов дает М. Лаар (1976, с. 49-54).

При рассмотрении употребления артикля в конкретных ситуациях в грамматиках обычно выделяется и коммуникативный аспект, но этот аспект, как правило, остается без обобщения или же обобщается недостаточно четко. Сказанное больше всего касается пособий английского языка, предназначенных для тех изучающих, в родном языке которых отсутствует категория артикля. Более удачные обобщения об употреблении артикля даются в теоретических грамматиках. Так, И.П. Иванова и др. (1981, с. 31) усматривают функцию артикля в том, что он соотносит то или иное понятие с действительностью, представленной в данном тексте (текст – любое высказывание независимо от его объема и содержания). Далее, они утверждают, что актуализация при употреблении артикля отражает субъективное задание говорящего (пишущего). Артикль избирается согласно ситуации.

Рассматриваемые три аспекта можно привести в виде следующей таблицы.

А Р Т И К Л Ь		
как лексическая единица	как грамматическая единица	как коммуникативная единица
слова <u>a(n), the</u>	определитель существительного, детерминатив	актуализатор
А	А С	Т Т А Т Т

А – артикль

С – имя существительное

Т

Т А Т – артикль, употреблен в тексте, в конкретных ситуациях.

Рассматривая первый аспект – артикль как лексическая единица – можно констатировать, что, "как правило, артикли a(an), the не переводятся ..." (Новицкая Т.М., Кучин Н.Д., 1979, с. 23). При этом, разумеется, имеется в виду перевод

на безартиклевые языки. Данное утверждение - в эксплицитном или имплицитном виде - содержится в очень многих отечественных грамматиках и пособиях и является вполне обоснованным. Перевод артикля как лексической единицы возможен только на язык, имеющий свою собственную артиклевую систему. Например: a(n) (англ.) - ein, eine (нем.) - un, une (фр.). Перевод артикля как лексической единицы на безартиклевый язык (напр., эстонский или русский) исключен.

Между тем, изучая второй или третий аспект, нельзя забывать, что "в языкознании давно известно, что из-за непредставленности в языке какой-либо языковой категории нельзя делать вывод о слабости соответствующих семантических потенциалов языка" (Комлев Н.Г., 1981, с. 32).

В своем грамматическом аспекте артикль является определителем существительного. Определители существуют и в безартиклевых языках, в частности, в эстонском и в русском, и целый ряд из них можно употреблять в переводе артикля.

Так, англо-эстонский словарь Й. Сильвета дает неопределенному артиклю следующие соответствия: üks (один), mingi (какой-либо, какой-то), mingiugune (какой-либо, какой-то), neegi (некий), iga (каждый) (Silvet, J., 1948, lk.29). Те же соответствия даются в англо-эстонском словаре Б. Бетлема (Betlem, B., 1975, lk.13). В "Большом англо-русском словаре" под руководством И.Р. Гальперина a(n) переводится как "один", "некий", "какой-то", "каждый" (1979, с. 37). Таким образом, можно заметить, что эстонские и русские соответствия совпадают.

В исследовании, проведенном автором настоящей статьи (1000 предложений с неопределенным артиклем и их переводы на эстонский язык), в качестве переводов a(n) встречались следующие слова: üks, mingi, mõni, miski, keegi (Aaver, A., 1981, p. 5). В нашем корпусе слово keegi (некий) как определитель (адъективное местоимение) не встречалось, но такое употребление в принципе не исключено: a Mr. Smith-keegi Mr. Smith - некий мистер Смит. В наших примерах keegi функционировало только как именное местоимение (кто-нибудь, кто-то):

I imagined a person facing me, ...

... kujutlesin nüüd mina kedagi endaga vastamisi seisamas

(kedagi - кого-нибудь).

Об определенном артикле в словаре Сильвета сказано: соответствие на эстонском языке отсутствует (Silvet, J., 1948, lk. 1036). Однако здесь же приводится следующий пример:

I do not like the book.

Mulle see raamat ei meeldi.

(see - это; ср. русск.: Мне эта книга не нравится).

Следовательно, можно сказать, что английский артикль как грамматическая единица имеет соответствия как на эстонском, так и на русском языках. Вместе с тем возникает вопрос, когда их можно или нужно употреблять, существуют ли при их употреблении и выборе какие-нибудь общие закономерности или даже правила. Для ответа на этот вопрос, очевидно, необходимо исследовать третий аспект, т.е. артикль как коммуникативную единицу.

При изучении актуализации далее учитывается вышеупомянутая точка зрения Ивановой. Для анализа конкретных случаев можно использовать универсальные категории Т. Гивона (Givón, T., 1978, p. 296). Рассматривая проблемы определенности и референции, Т. Гивон выделяет следующие категории:

- a) REF-INDEF,
- b) REF-DEF,
- c) NON-REF (GEN subject, GEN predicate, NON-REF object),
- d) NON-DEF.

Для окончательных выводов следует, безусловно, охарактеризовать все категории. Но чтобы показать существование закономерностей в выражении артикля как коммуникативной единицы, достаточно проанализировать только одну категорию. Для этой цели берем первую - REF-INDEF, для которой Гивон приводит следующий пример:

He bought a book yesterday.

При переводе этого примера на эстонский язык из вышеприведенных соответствий подходит только безударное слово üks (один), так как mingi/ningisugune (какой-то, какой-либо) выражает уже категорию NON-DEF.

Ta ostis eile ühe raamatu.

Он купил вчера одну книгу.

Анализ выявляет одно интересное обстоятельство: употребление слова üks зависит от семантики глагола и существ-

вительного-дополнения. Например:

I bought a book / a pencil / a cat / a bag /
/ a gown / yesterday.

Перевод может быть:

Ma otsin eile the raamatu / the pliiatsi /
the kassi / the kotti / the kleidi /.

Я купил вчера одну книгу / один карандаш /
/ одну кошку / одну сумку / одно платье /.

Но:

I bought a car yesterday.

Если здесь перевести:

Ma otsin eile the auto.

Я купил вчера одну машину,

то остается впечатление, что говорящий плохо знает эстонский язык или хочет пошутить. Между тем, если опустить слово üks, то перевод будет вполне приемлем:

Ma otsin eile auto.

Я купил вчера машину.

Причина обнаруженного явления заключается, как нам кажется, в необычности сосуществования действия и объекта. Для проверки данного предположения рассмотрим связь более необычную:

I bought an airplane yesterday.

Ma otsin eile lennuki.

Я купил вчера самолет.

Перевод приемлем, хотя содержание самого предложения может показаться ошеломляющим. Но:

Ma otsin eile the lennuki.

Я купил вчера один самолет.

Перевод неприемлем, если это не сказал миллионер или ребенок, говорящий об игрушке. Следовательно, чем необычнее связь между действием и объектом, тем менее вероятно наличие слова üks (один) в качестве соответствия неопределенного артикля. Подчеркнем, что употребления/неупотребления слова üks зависит именно от связи действия и объекта, а не только от объекта. Для доказательства можно менять глагол. Например:

I saw a book / a cat / a bag / a car /
/ an airplane / yesterday.

Ma nägin eile ühte raamatut / ühte kassi /
/ ühte kotti / ühte autot / ühte lennukit.

Я видел вчера одну книгу / одну кошку / одну сумку /
одну машину / один самолет /.

Все приведенные переводы совершенно приемлемы.

Однако является ли слово üks (один) единственным способом выражения категории REF-INDEF?

В вышеупомянутом исследовании показано, что порядок слов в эстонском языке является, по всей вероятности, самым частым способом выражения неопределенности (Laaver, A., 1981, p. 10).

При анализе примера - He bought a book yesterday - необходимо учесть, что неопределенный объект в эстонском языке характеризуется ударной позицией после безударного обстоятельства, определенный объект - безударной позицией перед ударным обстоятельством (Rajandi, H., Metslang, H., 1979, lk. 24).

Следовательно, можно перевести:

Ta ostis eile raamatu.

Он купил вчера книгу.

Но нельзя перевести:

* Ta ostis raamatu eile.

Он купил книгу вчера.

* Raamatu ostis ta eile.

Книгу он купил вчера.

Последние варианты выражают определенность. Но вместе со словом "один" - üks - позиция и ударение значения определенности как таковой не имеют:

Ta ostis ühe raamatu eile.

Он купил одну книгу вчера.

Ühe raamatu ostis ta eile.

Одну книгу он купил вчера.

Подобным образом неопределенная позиция теряет свое значение, если предложение содержит определенное местоимение:

Ta ostis eile selle raamatu.

Он купил вчера эту книгу.

Следовательно, по меньшей мере об объекте в простом предложении можно сделать вывод, что категория REF-INDEX (референтная-неопределенная), которая на английском языке выражается неопределенным артиклем, не может ни на эстонском, ни на русском языках остаться без выражения. Соответствиями артикля служат либо порядок слов в сочетании с ударением, либо слово üks (один), причем последнее соответствие является основным. Иными словами, если в предложении встречается слово üks, то порядок слов и ударение теряют свое значение относительно определенности/неопределенности. Также можно отметить, что употребление слова üks зависит от взаимосвязи глагола и существительного-дополнения.

В заключение можно констатировать, что перевести английский артикль как лексическую единицу на безартиклевый язык (напр., эстонский, русский) невозможно, передача же грамматической единицы возможна. При передаче артикля как коммуникативной единицы мы имеем дело с определенными закономерностями, знание которых необходимо как для решения вопросов машинного перевода (см., напр.: Ёйм Н., 1983, lk. 60-63), так и в преподавании иностранных языков (см., напр.: Нопе L., 1973, p. 75-88; Sajavaara K., 1983, p. 72-87).

По выявлению этих закономерностей еще предстоит большая работа.

Л и т е р а т у р а

- Большой англо-русский словарь/Под общ. ред. И.Р. Гальперина. - 3-е изд. - М.: Русский язык, 1979.
- ИВАНОВА И.П., БУРЛАКОВА В.В., ПОЧЕПЦОВ Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. - М.: Высшая школа, 1981.
- КОМЛЕВ Н.Г. Слово, денотация и картина мира//Вопросы философии. - 1981. - № II. - С. 23-37.
- ЛААР М. О лингвистическом термине "детерминатив"/Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1976. - Вып. 401. - С. 49-54.
- НОВИЦКАЯ Т.М., КУЧИН Н.Д. Практическая грамматика английского языка. - М.: Высшая школа, 1979.
- AAVER A. On Rendering the English Indefinite Article in Estonian//Methodica. - Tartu, 1981. - I. - p. 3-13.
- BETLEM B. Inglise-eesti taskusõnaraamat. - Tallinn: Valgus, 1975.
- GIVÓN T. Definiteness and Referentiality// Universals of Hu-

- man Language/Ed. by J.H. Greenberg. Vol. 4; Syntax. - Stanford: Stanford University Press, California, 1978. - P. 291-330.
- HONE L. Some Typical Mistakes Occurring in Our Students' Written Papers. Second edition. - Tartu, 1973. - I.
- RAJANDI H., METSLANG H. Määramata ja määratud objekt. - Tallinn, 1979.
- SAJAVAARA K. The article Errors of Finnish Learners of English//Umeå Papers in English. No. 4:Finnish - English Language Contact: Papers from a Workshop. - Umeå, 1983. - P. 72-87.
- SILVET J. Inglise-eesti sõnaraamat. 2. tr. - Tartu:Teaduslik Kirjandus, 1948.
- ÕIM H. Inimene, keel ja arvuti ehk kompuuterlingvistika. - Tallinn: Valgus, 1983.

VARIOUS ASPECTS OF THE ENGLISH ARTICLE AND THEIR RENDERING IN ESTONIAN

A. Aaver

S u m m a r y

It is possible to differentiate between three aspects of the category of the article - lexical, grammatical and communicative. The article as a lexical unit (the words a(n), the) cannot be translated into a language that lacks the category (e.g. Estonian, Russian). As a grammatical unit (determiner) it can be rendered. The rendering of a communicative unit (actualizer) is, at least in some cases, governed by certain regularities.

ON THE WAY TO COMPUTER-BASED TEACHING: COMPUTERLESS PROGRAMMING

V. Buchbinder, A. Weise, B. Luzhevsky

Kiev State Pedagogical Institute of Foreign Languages

Minsk State Pedagogical Institute of Foreign Languages

As we know, computerization of teaching at schools is under way. A new course of the basics of information science and computer technology has been introduced to senior forms. Schools are being provided with computers, display classrooms are being set up. The use of computers, on the whole, is part of intensification of instruction. Teaching methods in many subjects are to be radically changed as a result of the computer advent. This is also the case with foreign language teaching.

In order to reconstruct foreign language teaching, secondary schools and institutes of higher education will need a number of new programmes geared to various aspects of language study. The most elementary computer programmes for teaching foreign languages are concerned with grammatical and lexical difficulties that can be easily divided into teaching points and steps. In its further development foreign language computer programming is bound to include more serious aspects, embracing items of semantics. Among other things, the novel technique of this kind provides for programming of the plot as part of reading skills. The present-day preparatory stage should be limited to computerless programming. This type of programming is within any pupil's powers. At the same time, it is supposed to raise teaching process to a qualitatively higher level.

New prospects of using the computer for teaching, first of all for developing text-attack skills, find their realization in electronic games. Let us get a glimpse of a computer game featuring a hero named Adventurer.

The display keyboard carries the following characters to be memorized: The Adventurer (with whom the player identifies himself), walls of the Cave, floor, passage, stair-

case, axe, bow and arrows, armour, gold, flask of potion, food, magic wand, monsters of the Cave, etc. The adventures of the main hero are shown on the display screen. The cursor indicates the points on the screen where the Adventurer will find himself. The game begins when the player gives instructions to the computer using the keyboard. The set of instructions are as follows: move forward (backward, to the left, to the right, up and down the staircase), put on (take off) the armour, pick up (do not pick up) the object, throw it away, drink from the flask, make a meal, read the message, take out the magic wand, strike with your axe, try to kill the enemy, etc. The player makes up a story according to his imagination. His story appears on the screen.

The surroundings are also shown on the screen. If you move along a wall, the part of the wall you have passed and the part in front of you appear on the screen. In this way you get your bearings. The layout of the game at every given moment is shown. As you move forward, you search the corners, discover passages, fall through the holes in the floor or walk into a trap.

The display screen is a mesh of squares. If there is an object in the next square, you decide if you want to pick it up or keep away from it. If you wish to enter the square without picking up the object you will have to give the 'do not pick up' instruction. You may also decide to go over all the squares around in an attempt of discovering the trap. From time to time the Adventurer must make a meal and rest to restore his strength. There is food in his knapsack. Some objects that he comes upon on the way may be charmed. To lift the charm, the hero has to use his magic wand. The lower part of the screen also flashes back the indications of the Adventurer's condition: what he is carrying at the moment, what experience in fighting he has gained so far, whether he is wounded, hungry, etc. In case he tries to avoid fighting with a monster, he fails to gain useful experience. As a result, he has fewer chances to take an upper hand in his next fight. The outcome of any fight depends on the Adventurer's experience, the enemy's strength, armour and weapon.

The boys and girls at the display screen go through 26 floors of the underground Cave. They steal an amulet

and try to find their way back. They come upon a heap of gold, kill several giant monsters and safely escape from some other giants.

The success of games depends on the idea of updating the rules. Thus a system of experts was introduced. The experts are electronic sub-systems simulating the advice of specialists in various fields. Now the Adventurer does not go out alone but heads the whole group. Whenever he is about to engage in a fight an expert suggests some methods and tactics. He tells the Adventurer now to advance, now to go back. Another expert specializes in choosing short cuts in the route. There is even a specialist who advises how to retreat. He finds the best way for going back and points out how to escape a danger.

The expert system helps decide a number of other questions, e.g. what weapon to use, what armour to wear, when the Adventurer had better make a meal or have a rest, etc. The expert doctor analyses the Adventurer's physical condition.

Electronic games like this are not only a lot of fun. They teach many useful skills. Such a game is an effective addition to the learner's textbook or exercise-book. In fact, it can be regarded as a new technique of instruction. A game with the computer teaches the pupil how to make calculations, analyse situations and make decisions.

But first of all pupils must learn how to use computers. A part of preparatory work might be called computerless programming.

As computerization of teaching is gaining momentum, there are reports from different parts of our country. Here is a report from Shadrinsk, a town in the Kurgan Region in the Urals. The fifth-formers in this town have been learning programming for a year. They have completed a course of fundamentals of programming in the BASIC language. They have learned to punch instructions on cards. As they were engaged in making block-diagrams of problems, they turned to programming elementary plots of stories. Thus block-diagrams of the fairy-tales "The Little Red Riding Hood", "Three Bears and "Kolobok" (Round Loaf)" were devised (Uchitelskaya Gazeta, 1986, 3).

The basics of plot programming in Soviet linguistics

were laid by V. Propp (Пропп В., 1969) and Y. Kerbelite (Кербелите В., 1980). We have been making use of their ideas in investigating the problems of text-attack skills in foreign language teaching.

A purely pragmatic approach to manipulating the plot is reflected in some books published by the Bantam Books, e.g. in their "Choose your own adventure" series. One of the books is called "By Balloon to the Sahara" (Terman, D., 1981). The story contains a great many different adventures. From time to time, as the reader moves along, he will be asked to make a choice. His choice may lead to success or disaster. After the reader makes his choice he follows the instructions to see what happens to him next. Throughout the story the scene is laid in twenty three places. The heroes meet creatures from another planet and primitive tribes, noble and strong people who protect the ocean and its dwellers from their exterminators. They also meet seekers for ancient treasures. If the reader chooses the right thread of narration, he returns home safely. If he is unlucky, he may have to stay for ever in a strange country or even lose his life. There are 40 endings altogether. And these are reached through 170 routes. The plot is made up by 8 major blocks each of which includes 12 to 30 episodes.

The leading principle of the book is the reader's initiative in choosing his own variant of the story. This kind of activity keeps the reader in suspense, stimulates his thinking, arouses his interest in search, heightens his curiosity about how the story should continue and end.

Although we acknowledge the novelty of Terman's approach, we cannot use his book because the narration is a typical case of adventures for the sake of adventures and lacks ideological value from our point of view. This has induced us to look for the solution of the problem elsewhere. We have focused our attention on adventure stories in English adapted for Soviet schools. Our first choice was a simplified version of the well-known novel "The Quadroon" by Thomas Mayne Reid (Вейзе А., Гурвич П., 1969). This story is marked for a rapid-moving, dynamic plot, abounding in unexpected turns of dramatic scenes. It is imbued with the ideas of humanism and anti-racialism. Reading matter of this kind makes it possible to solve the main problem of making the teaching process education-oriented. At the same time its value as an adventure story is never impaired.

Practice shows that "The Quadroon" does not fail to grip the young reader's interest.

One of the practical realizations of computerless plot programming might be the use of film strips or slides. This approach has the following advantages: 1) the text is dosed, which enables the learner to concentrate his attention upon a few sentences without any interference from the larger context, 2) small portions of material are easily fixed in the reader's memory. The urge of facilitating the reading process to the highest degree has led us to the idea of supplying each textual frame with a commentary frame to follow it and explain the meaning of the words that might appear to be partially or wholly forgotten by the pupil. This will afford a chance to the most backward learner of reading through the story without any set-backs.

Every chapter of the novel is reduced to one or two major episodes. Every episode is made up of three to four short sentences. Every still ends with an instruction that points to the frame to be read next. For example:

A white man with a pistol in
his hand appeared. I recognized
in him the man with the
knife from the ship. He saw
me too and raised his pistol.

A 24 See No. A 25

At the same moment I struck
him on the hand so that he
dropped the pistol and fell
on the ground. I went away.

A 25 See No. A 26

I understood that Larkin was
Gayarre's man. "They will not
meet me openly, but they will
think of some plan", I thought.

A 26 See No. A 27

The principal thread of narration (A) comprises 60 frames. There are also four minor lines (BCDE) branching off. They consist of 14, 26 and 10 episodes respectively. Here is an example of a branching off:

If you think Old Zip brought
Edward to Gabriel, see No. EI.
If you think Old Zip brought
Edward to the doctor, see No. DI.
If you think Old Zip brought Edward
to Eugenie's house, see No. A 14.

This ramification of the plot makes it possible to devise 10 algorithms of reading. Any algorithm can be assigned to a pupil. Thus different pupils are bound to get different variants of the story with either a shorter or a longer plot. In this way the teacher can effect an individual approach to the pupils, assigning the shortest routes to slower learners. No matter which route is taken, the major events of the plot and the denouement of the story are covered. On the other hand, the fact of following different routes provides for a pliable and effective system of checking the pupil's comprehension of the text.

The lateral lines of narration present shortened variants of the central happenings of the story. For instance, the main hero Edward Rutherford in the trunk plot is wounded, then found by Eugenie's people and brought to her place. After Eugenie's bankruptcy Edward goes to New Orleans. The knot of events to follow is centred round the sale of Negroes from the Besancon plantation in New Orleans. This scene is of paramount importance for understanding the book. So it must be left intact in the film version. As for Edward's coming to New Orleans, it is immaterial whether he gets there from Eugenie's place or from Gabriel's tree home. It is equally of no consequence how Edward learns about Eugenie's bankruptcy - from the papers or he is told about it by the doctor, Gabriel, etc. Consequently, the latter two minor lines of narration can be modified and shortened without fear that the reader's impression of the story may be interfered with in any way.

The pupils following different algorithms are given different types of assignment: 1) Compare the contents of the given part of the story (in variants A and C). Pick out the scenes that coincide. 2) Use Algorithm 1 as the basic one. Point out the episodes added to it in Variant 4. 3) Discuss Algorithms 2 and 3, say how they differ from one another.

Our experiments carried out at school as well as in

groups of beginners at institutions of higher learning have shown the effectiveness of the above teaching technique. The reader becomes involved as a participant of the events in the book. His interest in the story is stimulated to the utmost. The learner has to do vigorous thinking which results in his involuntarily memorizing new linguistic material. On the whole, text-attack skills intrinsic in this technique land up the reader in a consciousness of his own powers in wielding the foreign text.

Effective as it is, computerless programming of reading matter is not an end in itself. It must be considered as an intermediate stage on the way to devising methods of computer-based teaching technique. We see the fundamentals of this technique in the following operations. The central theme of the would be story is set both to the learner and the computer. The theme is worked out as lists of characters, elements of the plot and linguistic units. These data are stored on the magnetic media and afterwards retrieved throughout the session according to a special algorithm.

Both computerless programming and computer-based reading are component parts of the novel system of instruction of foreign language in the near future.

R e f e r e n c e s

REID T. M. The Quadroon. Пособие для учащихся VII класса/ Адаптация и упражнения А. А. Вейзе, П. Б. Гурвича.-М., 1969.

TERMAN D. By Balloon to the Sahara. - New York: Bantam Books, 1981.

КЕРБЕЛИТЕ В. П. Методика описания структур и смысла сказок и некоторые ее возможности // Типология и взаимосвязи фольклора народов СССР. - М., 1980. - С. 48 - 100.

ПРОПШ В. Я. Морфология сказки.-М., 1969.

УЧИТЕЛЬСКАЯ ГАЗЕТА. - 1986. - 23 янв. - С 3.

НА ПУТИ К КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ:
БЕЗМАШИННОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ

В. Бухбиндер, А. Вейзе, Б. Лужевский

Р е з ю м е

В соответствии с реформой школы перед учеными поставлена задача обеспечить пакеты программ, которые позволят использовать ЭВМ в преподавании ряда дисциплин. Одним из направлений в методике обучения иностранным языкам является обучение чтению, в частности, работа с сюжетом с помощью компьютера. В качестве подготовительного этапа в этой работе выступает безмашинное программирование событийного ряда прозаического произведения.

A WAY OF RAISING THE EFFICIENCY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

L. Hone

Tartu State University

At the present time the chief aim of foreign language teaching in the senior forms of Estonian secondary schools is to develop in the pupils the skill of silent reading for information.

To read rapidly with comprehension, the learner needs not only a good knowledge of the basic grammatical patterns but also a rich and many-sided vocabulary. As our school programmes have reduced the learners' active vocabulary to the barest minimum, it is essential to help them to acquire as large a passive and a potential vocabulary as possible.

Z. I. Klychnikova has proved by experiment that learners are perfectly able to understand texts containing up to 20 per cent of unfamiliar vocabulary (Кличникова З. И., 1973, p. 100). They find it quite easy if the meanings of the unfamiliar words can be guessed through the context or on the basis of analogy. To this category belong compound words, international words, and words formed by means of derivational affixes. R. Ginzburg has pointed out that derived nouns make up approximately 67 per cent of the total number of nouns in the English language and that 38 per cent of the nouns in current use are derived ones (Ginzburg, R. S. et al., 1979, p. 98). Discussing problems of vocabulary teaching in senior forms A. Kriit stresses the great importance of word derivation, considering the fact that according to modest estimations there are about 100,000 derived words in the English language (Kriit, A., 1976, p. 161). Clearly this can be made one of the chief ways of enriching the learners' word stock.

According to A. P. Kruse "The ability to recognize the component parts of words, word families, etc. is probably the single most important vocabulary skill a student of read-

ing in EFL can have. It substantially reduces the number of completely new words he will encounter and increases his control of the English lexicon" (Kruse, A. F., 1979, p. 209).

Methods specialists have drawn attention to different ways in which learners will profit from a good mastery of the skill in derivation. Firstly, it helps them to guess the meanings of unfamiliar words in a text (КЛИЧНИКОВА З. И., 1973, p. 100). Secondly, it enables them to form words in the process of communication according to familiar derivational patterns (Кузнецова Н. Т., 1976, p. 57). Thirdly, the knowledge of derivational affixes makes it possible to classify words according to parts of speech, thus bringing separate words in a system. This facilitates the learning and memorising of new words (Hansen, K., 1969, pp. 394-395).

With those aims in view the authors of the school textbooks and collections of teaching materials in current use (at both ordinary and English-biased schools) have included in them plenty of different exercises on word derivation. Unfortunately, not all teachers seem to pay sufficient attention to this aspect of work. They either omit such exercises altogether or make children do them mechanically, without pointing out to them the rules of derivation they are practising. Often the meanings of the affixes are not made clear, the pupils are not told what sort of word stem a certain affix can be associated with or what part of speech will be formed as the result.

O. S. Akhmanova and I. E. Krasnova have criticised the existing methods of teaching word formation, which only serve to establish purely mnemonic associations and bonds on the basis of analogy without making the learners understand the essence of the actual linguistic process. They also emphasise the great importance of conversion, particularly in the formation of scientific and other special terms. They point out that this aspect has been sadly neglected (АХМАНОВА О. С., КРАСНОВА И. Е., 1974, pp. 36-37).

To establish the level of the pupils' derivation skills in Estonian schools several tests have been carried out during recent years. The results have been analysed by students of the Department of English of Tartu State University under the supervision of the present author (Lamp, T., 1978; Annom, M., 1981; Paloots, P., 1981; Jürisson, T., 1984).

Of particular interest are the results of T. Jürisson's

investigation. In two successive years she conducted tests in the 7th - 11th forms of English-biased schools in order to compare the levels of the learners' derivation skill and their progress in acquiring it. Her results proved that in spite of the fact that the pupils' knowledge kept improving from year to year, there is still much room for improvement.

T. Jürisson's research showed that an average pupil was able to provide 1.7 derivatives per word stem in the tests. The best pupil in the 11th form scored 3.6 derivatives per word, whereas the weakest pupil in the 7th form was only able to give a derivative from every other word stem (Jürisson, T., 1984, p. 73).

T. Jürisson came to the conclusion that first and foremost the learners offered words they had learnt ready made and in which they recognized the presence of some affix. Not all pupils would take a creative approach, and try to add affixes to familiar stems to form entirely new words. But those who did try to do this invariably achieved better results than the rest, and their presentation of the derivatives was much more systematic (Jürisson, T., 1984, p. 74).

According to T. Jürisson the learners made most noticeable progress in the formation of adverbs and compound affixes and the use of conversion. They were best acquainted with noun- and adjective-forming affixes, whereas their use of verb-forming affixes was extremely limited (Jürisson, T., 1984, p. 74). At the same time the children's theoretical knowledge of derivation proved to be rather poor, and it hardly showed any improvement in the course of their school years (Jürisson, T., 1984, p. 75).

According to P. Paloots pupils are most familiar with the suffixes -ly, -less, -ing and -ful, while the most common sources of mistakes are -ness and -er (Paloots, P., 1981, p. 80). As the latter suffix is very familiar to children, they tend to form derivatives with it from almost every word, offering a large number of wrong or unidiomatic variants (Paloots, P., 1981, p. 77).

M. Annem, too, has found the suffixes -ing, -ly, -ful, -less, and also -ness, to be the most popular ones. But at the same time they are responsible for the greatest number of mistakes (Annem, M., 1981, p. 57). She points out that the pupils are familiar with a great many affixes as well as with their meanings. Most of the mistakes are caused by the

pupils not knowing the rules of valency: what kind of stems a certain affix can be associated with (Annom, M., 1981, p. 65).

As the students of the Department of English of Tartu State University are also given training in language teaching, I decided to check whether their derivation skill is sufficient to meet the needs of the school. A test was administered to 25 senior students in the 4th and 5th years of study. The test included 20 word stems from which the testees were expected to form as many derivatives as they could think of, also adding the translation of each word. The students have various levels of language competence. The words included in the test were very common and familiar ones, chosen from among those contained in the tests done by the schoolchildren and analysed by our students T. Jürisson, P. Paloots and M. Annom.

The results of the test proved more revealing than I had expected. As regards the translations of the derivatives offered by the students, they were mostly correct. The number of wrong and unidiomatic coinages amounted to 70 all told. They were used in 91 cases by 15 students. Thirty-eight (i.e. over 50 per cent) of such words were given by five testees. In a number of cases the prefixes in- and un- were mixed up (e.g. unactive, unactively, unvariable, in-successful, inchangeable, inachievable). Some of the variants offered by the testees (successless, successfulness, sleepful, surpriseful, surpriseless) do not contradict the rules of valency, but they are not used in English, having other well-established variants.

However, most of the errors are just inexplicable inventions on the part of the students (preparance, colourness, loveness, actless, loving, discovery, inventious, inventous, inventure, surprisement, surprive, changement, un-changeless, admirance, admireful, wonderable, achieveless, to independ, to unachieve, to uncare, etc.).

The majority of the derivatives offered by the testees are correct in both form and translation. But their number is much more limited than might have been expected. The results of the tests are presented in five tables.

Table 1 shows that the total number of the variants suggested for the 20 word stems included in the test amounts to 254. At the same time the average for one student is only

74.76 words (29.41 per cent of the total). Nor should we overlook the fact that by no means all the possible variants occur among the derivatives formed by the testees.

Table 2 reveals that the best student has offered 113 derivatives (44.49 per cent of the total of the variants or 5.65 words per stem), while the weakest paper gives only 35 derivatives (13.78 per cent of the total of the variants or 1.75 words per stem). The latter result coincides with the average score of schoolchildren (cf. Jürisson, T., 1984, p. 73).

Tables 3 and 4 show that the students have made use of 26 suffixes and 13 prefixes in deriving new words from the stems offered in the test. In a number of cases compound affixation has been used, bringing up the total number of the suffixes used to 2071 (the average per student being 82.84) and that of prefixes to 202 (8.08 per student). From Table 5 we see that there occur also 178 cases of conversion (7.12 per student). Thus, the total frequency of occurrence of affixes is 2273, or 90.92 instances per student.

Just as in the case of schoolchildren, the most popular suffixes are -ly, -ful, -ing, and -less with 293, 288, 218 and 189 instances respectively (cf. Annom, M., 1981, p. 57; Paloots, P., 1981, p. 80). Considerably more frequent than the rest are also -able (173) and -ed (125). In view of the fact that many of the stems included in the test do not allow the use of the suffixes -er or -or, their frequency (95 and 50 examples respectively) should be regarded as fairly high. As the suffix -er is a productive one, there occur several coinages that are theoretically possible, though not actually used in English (e.g. hoper, wonderer, preparer, achiever, surpriser).

As to the use of prefixes, the only frequent one is un-. Depending on the nature of the word stems included in the test, most of the verbs that can be offered are formed by means of conversion. But even here the examples are much fewer than might have been expected. Several nouns allow the use of the prefix re- for verb formation, but it has been resorted to conspicuously seldom (only 12 instances for both verbs and nouns).

In conclusion it should be pointed out that the test has proved something of an eye-opener. It has been taken for granted by most lecturers at the university that, having

been taught the meanings of affixes and the rules for their use, all students will quite naturally and readily use them. Unfortunately the test has shown that this is not so. Having been told to provide as many derivatives of the word stems given in the test as they could think of and having been given sufficient time to do so, the students have scored an average result that is less than one-third of the total of the possible variants that have been offered.

Of course, the test was an impromptu paper written without any prior warning, preparation or drill. The students may have thought it to be of little importance. But still the fact remains that many of them do not seem to be sufficiently equipped to make ready use in communication of all the possible affixes they are supposed to know. Consequently, to improve the situation it will not barely suffice to include more derivation exercises in school textbooks. It is necessary to pay much more attention to giving students extra practice in this field and to enhancing their awareness of the importance of word derivation as a source of enriching their own as well as their future pupils' vocabulary.

Table 1

Number of derivatives offered by testees
(n = 25) for each test item

Test item	No. of different variants offered	Total of correct suggestions	Average no. of derivatives per student
1. depend	11	97	3.88
2. invent	10	67	2.68
3. surprise	9	69	2.76
4. wonder	9	86	3.44
5. science	9	70	2.80
6. change	19	105	4.20
7. art	14	89	3.56
8. achieve	8	61	2.44
9. admire	9	88	3.52
10. care	13	123	4.92
11. prepare	11	74	2.96
12. colour	16	114	4.56
13. act	22	131	5.24
14. success	10	103	4.12
15. hope	13	112	4.48
16. sleep	12	101	4.04
17. discover	11	70	2.80
18. doubt	21	107	4.28
19. vary	16	87	3.48
20. love	11	115	4.60
Total:	254	1868	74.76

Table 2

Number of derivatives offered by testees (n = 25)

Student	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Total of derivatives offered	61	72	78	35	83	88	43	101	74	85	61	69	58	69	79	71	113	75
Average of derivatives per test item	3.05	3.60	3.90	1.75	4.15	4.4	2.15	5.05	3.70	4.25	3.05	3.45	2.90	3.45	3.95	3.55	5.65	3.75

Student	19	20	21	22	23	24	25	General total	Average of derivatives per student
Total of derivatives offered	94	81	50	68	76	85	99	1868	74.76
Average of derivatives per test item	4.70	4.10	2.50	3.40	3.80	4.25	4.95		

Table 3

Number of suffixes used by students (n = 25) in forming derivatives

Suffix	-able	-al	-ant	-ed	-ate	-ation	-ence	-ency	-er	-ess	-ful	-ic	-ing	-ion	-ise
Frequency of occurrence	173	69	4	125	2	58	27	2	95	15	288	75	218	47	1
Suffix	-ist	-ive	-less	-ly	-ment	-ness	-ology	-or	-ous	-ty	-y	Total	Average per student		

Table 4

Number of prefixes used by students (n = 25) in forming derivatives

Prefix	a-	be-	dis-	eu-	ex-	in-	inter-	multi-	omni-	over-	pseudo-	re-	un-	Total	Average per student
Frequency of occurrence	2	8	2	1	7	56	2	1	1	1	1	12	109	202	8.08

Table 5

Frequency of means of derivation used by students (n = 25) in the test

	Suffixes	Prefixes	All affixes	Conversion
Total	2071	202	2273	178
Average per student	82.84	8.08	90.92	7.12

References

- ANNOM M. Analysis of a Lexical Test. Graduation Thesis. - Tartu, 1981.
- GINZBURG R. S., KHIEDEKEL S. S., KNYAZEVA G. Y., SANKIN A. A. A Course in Modern English Lexicology. - M.: Vyssšaya škola, 1979.
- HANSEN K. Zur Wortbildungsanalyse im modernen Englisch // Fremdsprachenunterricht. - 1969. - No. 9. - S. 380-395.
- JÜRISSE T. Secondary School Pupils' Competence in Word-Formation. Diploma Paper. - Tartu, 1984.
- KRIIT A. Mõnedest võõrkeelee õpetamise probleemidest // Võõrkeelee õpetamise probleemid. - Tallinn, 1976. - Pp. 157-165.
- KRUSE A. F. Vocabulary in Context // ELT Journal. - 1979. - Vol. 31. - No. 3. - Pp. 207-213.
- LAMP T. Analysis of Word Test Results in the 11th Forms of Experimental Schools. Diploma Thesis. - Tartu, 1978.
- PALLOOTS P. Error Analysis of a Test on Word Derivation. Graduation Thesis. - Tartu, 1981.
- АХМАНОВА О. С., КРАСНОВА И. Е. Теория словообразования и задачи обучения иностранным языкам // Филологические науки. - 1974. - № 5. - С. 36-46.
- КЛЫЧНИКОВА З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1973.
- КУЗНЕЦОВА Н. Т. Отрицательные префиксы в составе имени существительного в английском языке // Роль и место словообразования в процессе преподавания иностранных языков в высшей школе. Сборник статей Т. Г. Пед. И. им. М. Горького. - 1976. - С. 57.

СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Д. Хоун

Р е з ю м е

Словообразование при помощи аффиксации является очень эффективным способом обогащения потенциального словаря изучающих английский язык. В статье рассматриваются итоги анализа тестов, проведенных как в школах, так и в университете, на словообразование при помощи аффиксации. Результаты тестов указывают на необходимость уделять гораздо больше внимания работе с аффиксами со студентами, чтобы их как будущих учителей лучше подготовить к обучению своих учеников этой проблеме.

VOM SPRECHENWOLLEN ZUM SPRECHENKÖNNEN

F. Kempter, I. Zoch

Karl-Marx-Universität Leipzig

Herder-Institut

1. Worüber wollen Jugendliche sprechen?

Als man vor einigen Jahren Abiturienten einiger Leipziger erweiterter Oberschulen danach fragte, wie sie sich eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts vorstellten, äußerten sich viele u.E. völlig berechtigt:

- weniger sog. Dienstleistungsgespräche
- mehr Texte und Aufgaben, die dazu befähigen, persönliche Vorstellungen zu sie bewegenden Fragen zu äußern und mit anderen auszutauschen (mündlich und schriftlich).

Sie wollen sich mehr austauschen

- über den Inhalt und die Probleme von Filmen, Büchern, kulturellen Veranstaltungen

und vor allem

- über Partnerbeziehungen, Beruf und Zukunft (ihre persönliche und die unserer Welt).

Das starke Verlangen der Schüler nach Unterhaltungsgesprächen deckte sich weitgehend mit den Ergebnissen methodischer und fremdsprachpsychologischer Untersuchungen. Je mehr Informationsaustausch das Gespräch ermöglicht und je mehr Eigenes der Lernende in das Gespräch einbringen kann (Meinungen, Bewertungen, Vorschläge usw.), d.h. je aktiver und schöpferischer er das Gespräch mitgestalten kann, desto mehr Anklang findet das Gesprächsthema beim Lernenden. Die gesprächsauslösende Kraft derartiger Themen ist groß. Manchmal genügt schon die Themenstellung, um Lernende zu veranlassen, sich ohne größere (sonst übliche) Hemmungen zu äußern und beweist einmal mehr, daß reges Interesse die Einstellung zum Lernen sowie den Antrieb und die Erfolgchancen sprachlicher Tätigkeit nachhaltig beeinflussen (ClauB, G. I. 29, 49).

So sehr man auf solchen Antrieb zur Interaktion setzen sollte, so klar ist auch, daß unter den Bedingungen des

Fremdsprachenunterrichts das Sprechenwollen allein noch kein Sprechenkönnen garantiert. In der Frage, nach welchen Gesichtspunkten adressatengerechte Gesprächsthemen ausgewählt werden sollten, herrscht in der fremdsprachenmethodischen Literatur genügend Klarheit. (vgl. Kempster, Petzschler, H.L.232 ff.) In Lehrbüchern finden sich auch mehr und mehr brauchbare Texte. Woran es jedoch fehlt, auch in den Büchern mit interessanten Sprechtexten, das sind geeignete gesprächsunterstützende Aufgaben und Übungen, die die natürliche Motivation des Textes zur Auslösung von kommunikativen Gesprächen nutzen.

2. Wie sollten Aufgaben und Übungen zur Entwicklung des Sprechens gestaltet werden?

Rufen wir uns doch zunächst einmal ins Gedächtnis, welche Bestandteile eine Unterrichtsstunde zur Entwicklung des Sprechens hat. Unabhängig vom Alter, vom Geschlecht und vom Grad der Sprachbeherrschung der Lernenden müssen erstens ein geeignetes Sprechthema und einige brauchbare Texte gesucht werden. Zweitens benötigt man Aufgaben und Übungen zur Verarbeitung des Sprach- und Sachstoffs. Und drittens müssen Kommunikationsaufgaben ins Auge gefaßt werden.

Die Texte, Aufgaben und Übungen müssen in dem Sinne zu einer harmonischen Aufgabenfolge verbunden werden, daß sie die erfolgreiche Teilnahme an einem thematischen kommunikativen Gespräch vorbereiten. Aber wie geschieht das? Welchen Bezugspunkt wählen wir?*

Während in der herkömmlichen Lehrpraxis nach der Auswahl des Sprechthemas in vielen Fällen nach einem das Sprechen auslösenden Text gesucht wird, empfehlen wir, nicht von einem Text, sondern bei der Unterrichtsvorbereitung von den Kommunikationsaufgaben (=KA) auszugehen, auf deren Lösung der Lernende durch gesprächsvorbereitende Aufgaben inhaltlich und sprachlich vorbereitet werden soll.

Erst wenn die KA genau bestimmt und Art und Umfang der in den KA geforderten Sprachhandlungen klar sind, kann der Lehrer nunmehr - wesentlich zielgerichteter als bei anderem Herangehen - gesprächsunterstützende Aufgaben und Übungsauswahlen bzw. ausarbeiten, die die Kommunikation in Gang bringen und inhaltlich sowie sprachlich fundieren. Somit gehen wir an die Konzipierung einer Aufgabenfolge zur Entwicklung des Sprechens wie folgt heran:

* Wir können hier die Frage nur sehr kurz beantworten.
Ausführlicheres bei Kempster, F., Zoch, I. S. 358-361.

1. Schritt

Auswahl von Kommunikationsaufgaben

Zuerst werden zu verschiedenen Aspekten des Gesprächsthemas KA ausgewählt, die sich vom Gesprächsthema her anbieten, d.h. die den Lernenden Sprechkanäle vor allem zu persönlichen Meinungsäußerungen bieten.

Für das Unterhaltungsgespräch zu dem Thema "Probleme des Erwachsenwerdens" anhand des Textes "Ich bin doch kein Kind mehr" könnten folgende KA in Frage kommen:

1. Warum versteht sich Cornelia mit ihren Eltern nicht mehr?
2. Was meinen Sie zu den Sorgen von Cornelia?
Worin verstehen Sie sie? Worin nicht?
3. Was würden Sie tun, wenn Sie Cornelia wären?
4. Haben Sie ähnliche Probleme wie Cornelia?
Wie lösen Sie sie?
5. Cornelia bittet um Hilfe.
Welchen Rat geben Sie ihr?
6. Was sagen Sie zu dem Ausspruch?
Probleme bekommen ist nicht schwer,
Probleme lösen dagegen sehr.

2. Schritt

Bestimmung der Anforderungen der Kommunikationsaufgaben

Wenn der Lehrer genügend deutliche Vorstellungen davon hat, worüber die Lernenden im Rahmen des Themas kommunikative Gespräche führen könnten, ist der zweite, in der Praxis oft vernachlässigte Schritt, daß der Lehrer möglichst genau bestimmt, welche inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen der Lernende bei der Bewältigung der geplanten Gespräche erfüllen muß. Man muß sich u.a. fragen:

- Aus welchen Sachgebieten kommt der zu verwendende Wortschatz? Deckt er sich weitgehend mit dem Wortschatz des Einstiegstextes? Welcher Wortschatz ist neu?
- Werden bestimmte ~~grammatische~~ Strukturen benötigt und werden sie von den Lernenden beherrscht?
- Können sich an der Lösung der KA mehrere Lernende beteiligen, weil z.B. verschiedene Argumente zusammengetragen werden können oder weil verschiedene Auffassungen zu einer Sache möglich sind?
- Sind gesprächsstrategisch besondere Kommunikationsverfahren auszuwenden (Diskussion, Erörterung, Interview)?
- Fehlen dem Lernenden Sachinformationen?

In unserem Falle ergibt die Überprüfung der KA Folgendes:

- Die KA 1 kann durch Aufzählung der vielen in Text genannten "Reibungspunkte" zwischen Cornelia und ihren Eltern gelöst werden und erlaubt auf Grund des Aussagereichtums des Textes, daß sich viele Lernende an dem Gespräch beteiligen. Es kann aber auch eine abstrahierende Beurteilung gegeben werden, z.B. "Die Eltern behandeln Cornelia immer noch wie ein Kind, obwohl sie schon 15 ist."
- Sämtliche Wörter und Wendungen sind im Text enthalten.
- Die Lösung der KA 2 verlangt eine Bewertung/Stellungnahme. Der dazu benötigte Wortschatz einschl. der sprachlichen Mittel, die eine Bewertung ausdrücken, ist im Text enthalten. An dem Gespräch können mehrere Lernende teilnehmen.
- In der KA 3 wird noch stärker als in der KA 2 der persönliche Standpunkt der Lernenden verlangt. Der Konjunktiv muß beherrscht werden. Es entsteht eine zusammenhängende Einzeläußerung.
- In der KA 4 soll der Lernende verlaublich machen, wie er sich - angeregt durch einen Vergleich mit der eigenen Situation - verhält.
- In der KA 5 handelt es sich um die Aufforderung, einen Rat zu geben.
- Die KA 6 verlangt eine Erörterung, die vermutlich für die Zielgruppe (15-18 Jahre) nicht adressatengerecht ist.

Die wenigen Überlegungen zur Eignung der KA für ein kommunikatives Unterhaltungsgespräch zeigen bereits, daß die KA zu anderem Beispieltext inhaltlich und in Bezug auf die Art der Sprachhandlung vielgestaltig sind.

Darunter sind solche Aufgaben wie 1., die nahe am Text bleiben und weitgehend mit Aussagen (und damit Wortschatz) des Textes gemeistert werden können. Es gibt aber auch gedanklich und damit sprachlich anspruchsvollere Aufgaben, in denen ein Vergleich der Sorgen Cornelias mit der eigenen Situation notwendig ist (4.) bzw. die eine persönliche Stellungnahme (3.) oder einen Ratschlag (5.) verlangen. Durch die KA können somit sowohl Informationshandlungen (4.) als auch Bewertungshandlungen (2.) und Aufforderungshandlungen* (5.) ausge-

* Informations-, Bewertungs- und Aufforderungshandlung sind die geläufigsten Sprachhandlungstypen. Die Bezeichnungen gehen auf Viehweger zurück (Viehweger, D. S. 104-118). Desselmann greift die Bezeichnungen in seiner Aufgabentypologie auf (Desselmann, S. 7-13).

führt werden. Für Bewertungshandlungen vom Typ "Stellungnahme" bestehen die meisten Möglichkeiten. Weil die einzelnen KA verschiedene Aspekte einer komplexen Fragestellung darstellen, sich inhaltlich berühren und weil Aussagen aus einer KA in anderen KA wiederaufgegriffen werden, empfiehlt es sich, mehrere KA für das Unterhaltungsgespräch vorzusehen.

Zusammenfassend kann man feststellen:

Nicht jede gesprächswürdige KA ist von ihren Anforderungen dem Lernenden zuzumuten (sprachlich, Erfahrungshorizont, Art der Sprachhandlung u.ä.) und andererseits fordert manche KA die Lernenden zu wenig. Es wird wohl immer so sein, daß einige denkbare KA unter den Bedingungen der Lerngruppe wegfallen.

Auf der anderen Seite möchten wir aber auch vor der Beschränkung auf eine einzige, womöglich sehr komplexe KA warnen. In echten Unterhaltungsgesprächen sind die Beiträge der Gesprächsteilnehmer normalerweise kurz. Das ist auch für die simulierten Gespräche des FU anzustreben. Die Kommunikation darf nicht ans Ende der Stunde geschoben werden, sondern soll die ganze Stunde durchziehen. Die Übergänge von gesprächsunterstützenden, nichtkommunikativen Aufgaben zu echten KA sollten fließend gehalten werden. Das Unterhaltungsgespräch baut sich aus vielen kleinen Beiträgen auf.

Für die dazu am besten geeigneten KA gilt es nun, gesprächsauslösende und -unterstützende Aufgaben und Übungen sowie, wenn nötig, weitere Texte auszuwählen.

3. Schritt

Erarbeitung und Anordnung der Aufgaben

einsch. Auswahl (und Bearbeitung) der Texte

- Während die Texte vor allem den Einstieg ins Thema erleichtern und Sachinformationen bereitstellen, dienen die Aufgaben und Übungen hauptsächlich der Festigung und Aktivierung
- sprachsystemspezifischer Mittel
 - thematisch bedingter Mittel
 - verfahrensspezifischer Mittel (Kempter, F., Zoch, I., S. 358-361)

Wie müssen jedoch Texte beschaffen sein, die sich als Anlöser von Gesprächen eignen?

Ein Text ist adressatengerecht und macht das didaktisch-methodische und inhaltliche Anliegen erfüllbar, wenn er mitteilungs- und austauschwürdige Sachverhalte enthält, die Sprechanlässe bieten und eine Meinungsäußerung ermöglichen.

Problemhaltige Texte erfüllen diese Bedingungen besonders gut.

Authentischen Texten sollte vor fiktiven Texten der Vorzug gegeben werden, sofern sie wahr/repräsentativ sind, also nicht etwa eine untypische Einzelstimme darstellen (Löschmann, M. S. 41-47)

Der Text "Ich bin doch kein Kind mehr" erfüllt u.E. diese Forderung in hohen Maße.

3. Wie könnte die Gesprächsstunde ablaufen?

Wenn der Text "Ich bin doch kein Kind mehr" zu Gehör gebracht oder gelesen worden ist, kann man annehmen, daß der Inhalt den Großteil der Lernenden anspricht, denn:

- Sie erfahren etwas über das Fühlen und Denken Gleichaltriger in der DDR
- Einige Jugendliche haben ähnliche Sorgen wie Cornelia, so daß sie den Gedankengängen Cornelias gespannt folgen.
- Für einige Jugendliche ist das Problem schon gelöst, aber sie interessieren sich dafür, wie sich andere in dieser Lebenslage zurechtgefunden haben.
- Für andere ist es noch kein Problem, aber sie spüren, daß sie in eine ähnliche Situation kommen könnten, in der sie Rat brauchen.

Da es sich um Fremdsprachenunterricht handelt, sind wir als Lehrer natürlich nicht zufrieden, wenn sich die Jugendlichen mit einem Problem des Erwachsenwerdens lediglich gedanklich beschäftigen, so wertvoll und vorrangig das auch ist. Die Lernenden sollen sich zu dem Problem auch sprachlich äußern. Wie gestalten wir jedoch die Spracharbeit, die der Entwicklung des Sprechens dienen soll? Die Unterrichtspraxis zeigt, daß zur Gesprächsvorbereitung Hilfen in Form von Übungen, Aufgaben und Texten unumgänglich sind. Es geht dabei nicht nur um die Festigung und Aktivierung lexikalischer Mittel, sondern auch um die Bereitstellung von Sachinformationen und um die Wiederholung grammatischer und Vermittlung verfahrensspezifischer Mittel. Eine naheliegende Möglichkeit für die Gesprächsvorbereitung bietet die Textverständniskontrolle. Gewiß wird sich der Lehrer in den meisten Fällen zunächst einmal davon überzeugen wollen, inwieweit die Lernenden den wesentlichen Textinhalt erfaßt haben. Wenn man sich z.B. vorstellt, der Brief mit der Bitte um einen Rat für Cornelia würde wirklich geschrieben, dann würde vom Briefempfänger

als Wesentliches erkannt werden müssen, aus welchem Anlaß der "Hilferuf" erfolgt und worum der Briefschreiber bittet.

Die Textverständniskontrolle sollte diesem natürlichen, für die Alltagskommunikation typischen Vorgehen folgen. Der Lehrer könnte z.B. fragen:

7. Warum schreibt C. einen Brief an die Zeitschrift "Für Dich"?

Das ist schon mehr als bloßes Abfragen des Textinhaltes. Es ist schon Beginn der Kommunikation. Für die Antwort stehen dem Lernenden sicherlich verschiedene Möglichkeiten mit bekannten sprachlichen Mitteln zur Verfügung, etwa 8. C. hat Sorgen/Ärger/ein Problem.

C. braucht Rat/Hilfe.

C. kann das Problem allein nicht lösen.

Eine dieser Aussagemöglichkeiten wird dem Lernenden gewiß geläufig sein. Dadurch kann sich der Blick der Lernenden auf den wesentlichen Inhalt des Briefes richten (Anlaß des Briefes, die Sorgen von C.), und es erfolgt eine gedankliche Vertiefung.

Ist die Antwort auf diese Frage gegeben worden, kann Näheres erfragt werden, vor allem dazu, worin die Sorgen Cornelias bestehen und wie sie sich äußern, etwa durch Fragen wie

9. Worüber ärgert sich C.?

Was will C.? Was will sie nicht?

Was denken die Eltern von C.?

Da der Brief zu jeder dieser Fragen mehrere (bis zu sechs) verschiedene Aussagen enthält, können die Antworten sehr gut im Gruppengespräch zusammengetragen werden. Mehrere Schüler kommen zu Wort. Falls der Text gekürzt werden muß, sollten diese Aussagen nicht entfallen. Verfährt man so, wird mit der Wiedergabe des Texts nicht nur eine Textverständniskontrolle erreicht, sondern gleichzeitig vertieften sich die Lernenden gedanklich in die Probleme Cornelias und aktivieren/bzw. lernen neu gesprächsnotwendige themengebundene sprachliche Mittel.

Dieses Anliegen muß in allen weiteren Gesprächsvorbereitenden Aufgaben und Übungen im Mittelpunkt stehen. Wonach wähle ich aber aus? Für die Auswahl gilt der Grundsatz, daß vor allem dasjenige geübt wird, was aller Voraussicht nach in Gespräch gebraucht wird. Das ist nicht unbedingt iden-

tisch mit dem, was die gesprächsauslösenden Texte inhaltlich und sprachlich enthalten. Der Brief Cornelias bietet zwar den gesprächsnotwendigen Wortschatz, gibt aber z.B. keine Hinweise zu den Gesprächsverfahren der KA.

Wenn im Unterrichtsgespräch z.B. an eine Stellungnahme gedacht ist, etwa wie

10. Was meinen Sie zu der Situation von C.?

Worin verstehen Sie C./ihre Eltern? Worin nicht?

dann brauchte der Lernende außer sprachlichen Mitteln, die für die Sprachhandlung "Stellungnahme" typisch sind, wie

11. Ich verstehe (nicht), daß ...

Ich finde es auch langweilig, wenn ...

Ich halte es (nicht) für gut, ...

auf jeden Fall solche Aussagen aus dem Brief, wie sie als Antwort auf die Fragen

12. Worüber ärgert sich C.?

Was will C.? Was will sie nicht?

bereits gesammelt und dadurch "in dem Mund" genommen wurden. Wenn als KA an einen Gedankenaustausch zu der Frage gedacht ist

13. Was würden Sie tun, wenn Sie Cornelia wären?

müß u.U. der Konjunktiv mit "würde" wiederholt werden, und es wäre auch zu empfehlen, vorher Wörter und Wendungen zu aktivieren, die eine modale Abstufung der Aussagen erlauben, etwa

14. Ich würde vielleicht ...

bestimmt ...

auf keinen Fall ...

Falls eine KA gewählt wird, in der das Verhalten der Eltern eingeschätzt werden soll, spielen auch Phraseologismen und andere ungeläufige Ausdrücke des Textes eine Rolle, die es zu erklären gilt, z.B.

15. Was meinen die Eltern, wenn sie von Cornelia sagen:

- Sie gammelt.

- Sie ist maulfaul.

- Sie will sturmfreie Bude haben.

Falls Sachstoff fehlt, müßte er ebenfalls - am besten in Form eines Textes - vermittelt werden.

Auf diese Weise geben wir in Vorbereitung des Gesprächs nicht den Einstiegstext von Anfang bis Ende durch, sondern bereiten das Gespräch in der Weise vor, daß wir dem Text durch zielgerichtete, von den Anforderungen der KA ausgehende Auf-

gaben nur dasjenige entnehmen und aktivieren lassen, was für die Ausführung des Gesprächs notwendig ist.

Für die Übungen kommen alle traditionellen Übungsformen und typen in Frage, vorzugsweise solche, in denen der Text- oder Kontextbezug eine Erschließungshilfe darstellt, also statt:

16. Erklären Sie die Bedeutung von
abwimmeln
jmdn. mit Fragen löchern usw.

lieber so:

17. Was bedeuten die hervorgehobenen Wörter?

Cornelias Brüder sind sehr wißbegierig.

Sie ~~lächelt~~ Cornelia mit ~~Freude~~.

Früher hat sich Cornelia oft mit ihren jüngeren Geschwistern beschäftigt. Jetzt ~~wimmelt~~ sie sie manchmal ~~ab~~.

usw.

oder:

18. Welches der drei Wörter paßt anstelle von "Radau" in die Aussage?

Musik - Krach - Hörspiel

Wer den ~~Radau~~ aus den Kopfhörern erträgt, dem dürfte das bißchen Lärm der Jungen nichts ausmachen.

desgl. mit ~~maulfaul~~

Die erwünschte Kontextbindung schließt nicht aus, daß auch formale Übungen durchgeführt werden. Sie werden dadurch motiviert, daß sie möglichst nahe bei den KA, die sie fundieren sollen, stehen. Der Lernende soll empfinden, daß er die betreffende lexikalische oder grammatische Erscheinung zum Ausdruck dessen, was er sagen will oder soll, unbedingt braucht, und es ihm deshalb einleuchtet, diese Erscheinung zu üben etwa wie in

19. Bilden Sie Sätze, die mit "anstatt" beginnen!

zur Oma - zur Freundin

mit dem Eltern - mit der Freundin

bemuttern - allein sein

Unsere Praxiserfahrungen bestärken uns darin, daß Unterrichtsgespräche inhaltsreicher, von Seiten der Lernenden engagierter und mit weniger Hemmungen, flüssiger und auch korrekter verlaufen, wenn man sich bei der Gestaltung und Anordnung von gesprächsvorbereitenden Aufgaben stärker als bisher von den Anforderungen der KA leiten läßt.

Ich bin doch kein Kind mehr!

Liebe FÜR DICH!

Seit einiger Zeit habe ich wegen jeder Kleinigkeit Krach zu Hause. Ich kann meinen Eltern nichts mehr recht machen. Als ich noch jünger war, konnte ich mich nicht beklagen, und es ging meistens ganz lustig bei uns zu. Meine kleinen Brüder sorgten immer für Stimmung, und meine Eltern haben ziemlich viel mit uns gemeinsam unternommen. Es hat mir auch Spaß gemacht, mich um meine Geschwister zu kümmern. Ich bin aber inzwischen 15 Jahre alt, gehe in die 9. Klasse, und langsam finde ich es langweilig, immer bei allen Familienunternehmungen dabei zu sein, und ich sehe auch nicht ein, daß ich ewig weiter meine Brüder bemuttern muß. Es ist doch ganz normal, daß ich jetzt andere Interessen habe – oder? Statt am Wochenende mit zu meiner Oma zu fahren oder einen Ausflug zu machen, wäre ich eben lieber mit meiner Freundin zusammen, wir würden Musik hören, ins Kino gehen oder einfach nur reden. Aber fange ich nur davon an, bin ich ein undankbares Geschöpf, das für die Eltern und die Kleinen nichts mehr übrig hat, und wahrscheinlich nur „sturmfreie Bude“ haben will, wie mein Vater sagt. Es sind immer die gleichen Argumente: Musik hören und quatschen sei sinnlose Freizeitvergeudung. Statt zu gammeln, sollte ich mich eben lieber über die Schulbücher setzen, und das könnte ich bei der Oma im Garten gut machen und hätte noch frische Luft

dazu. Schicke ich aber die Brüder aus meinem Zimmer, weil ich lernen muß, heißt es gleich: „Früher hast du dich viel mehr um sie gekümmert, jetzt wimmelst du sie dauernd ab. Und wer den Radau aus den Kopfhörern beim Lernen aushält, dem dürfte das bißchen Lärm der Jungen nichts ausmachen.“ Es ist doch aber ein Unterschied, ob ich Musik höre, oder ob die Kleinen mich mit ihren Fragen lächern bzw. sich streiten, und ich soll dann Schiedsrichter sein – oder? Genauso ärgert mich das Verhalten meiner Eltern, wenn mal ein Junge an unserer Tür klingelt. Jedesmal geht hinterher die große Austrägerserei los: was er wollte, ob er aus meiner Klasse ist, ob ich ihn besser finde als andere Jungen usw., usw. Meine Antworten finden sie pompig und sind beleidigt. Wahrscheinlich dürfte ich zu keiner Disko mehr, wenn sie wüßten, daß ich einen Freund habe, den ich zum Glück jeden Tag in der Schule sehe! Schon jetzt graut mir vor dem Krach, den es bestimmt gibt, wenn ich ihnen sage, daß ich im nächsten Jahr nicht mit ihnen in Urlaub fahren möchte. Ich könnte mit der Familie meiner Freundin zusammen aufs Grundstück ihrer Eltern fahren. Ganz in der Nähe ist ein Zeltplatz, dort würden unsere Freunde ihre Zelte aufschlagen, und wir könnten noch mal vierzehn Tage zusammen sein, bevor sie in einer anderen Stadt ihre Lehre aufnehmen. Aber das würde ich gar nicht erzählen; meine Eltern erlauben's schon so bestimmt nicht. Ich will aber diesen Plan unbedingt durchsetzen. Wie fange ich das bloß an? Meine Freundin meint, es wäre vielleicht das beste, wenn ihre Eltern mal mit meinen sprechen würden. Außerdem soll ich nicht so feige sein

und es endlich mal ansprechen. Ich nehme es mir jeden Tag vor, aber meistens ist wegen irgendeiner Kleinigkeit sowieso Spannung: Das Zimmer ist nicht aufgeräumt (dabei ist es gar nicht so schlimm), meine Frisur gefällt ihnen nicht, die Musik war zu laut, ich habe freche Antworten gegeben oder war mal wieder „nauffaut“.

Meine Freundin hat mit ihren Eltern nicht solche Schwierigkeiten. Da läuft das anders, ihre Eltern vertrauen ihr. Und viele andere aus meiner Klasse finden auch, daß ich nicht gerade zu beneiden bin. Mache ich etwas falsch? Soll ich vielleicht wegen des Urlaubs erst einmal mit meiner Mutter sprechen, die mich ein bißchen besser versteht und auch manchmal in Schutz nimmt? Was raten Sie mir? Mich würde auch interessieren, wie andere Eltern und Jugendliche darüber denken. Cornelia S., Halle

aus "Für Dich" 45/1984

L i t e r a t u r

- CLAUß G. Differenzielle Lernpsychologie. - Berlin. 1984, S. 29 und 49.
- DESSELMANN G. Sprachhandlungstypen als Basis für Typen kommunikativer Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht // Wiss. Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig, gesellschaftswiss. Reihe.-H. 1/1986, S. 7-13.
- KEMPTER F., PETZSCHLER H. Tendenzen der Textgestaltung // DaF 4/1985, S. 232-237.
- KEMPTER F., ZOCH I. Überlegungen zur Planung von Aufgabenfolgen zur Entwicklung des Sprechens // DaF 6/1985, S. 358-361.
- LÖSCHMANN M., LÖSCHMANN M. Authentisches im Fremdsprachenunterricht // DaF 1/1984, S. 41-47.
- VIEHWEGER D. Sprachhandlungen, Handlungsziele, Handlungspläne // Linguistische Studien, ZISW/A. - H. 113/f. Berlin, S. 104-118.

ОТ ЖЕЛАНИЯ ГОВОРЕНИЯ К УМЕНИЮ ГОВОРЕНИЯ

Ф. Кемптер, И. Цох

Р е з ю м е

В статье рассматриваются проблемы коммуникативности при обучении говорению. Автор описывает некоторые возможности отбора и последовательности коммуникативных задач на основе текста "Я больше не ребенок" из журнала "Für Dich".

ON THE PROBLEM OF CONTRASTING ENGLISH
AND ESTONIAN DIPHTHONGS

L. Kostabi

Tartu State University

In the course of time diphthongs have been given various definitions. The traditional approach treats the diphthong as a cluster of two vowels in one syllable. Diphthongs were classified in several ways, mainly according to their place and method of articulation. So B. Collins and I. Mees (1981, p. 99) maintain that English has closing diphthongs (involving a tongue movement towards the roof of the mouth) and centring diphthongs (involving a movement to / ə / type second element). The closing diphthongs can be further subdivided into backing (moving to / ʊ /) and fronting (moving to / I /). It is pointed out that most English diphthongs have a strong and distinct first element (nucleus), whereas their second elements (glides) are relatively short and weak. Diphthongs of this type are said to be 'falling'. All the English diphthongs with the occasional exception of / Iə, Uə / are falling (Mutt, O., 1965, p. 73; 1978, p. 32). So far such descriptions, often not based on experimental data but on intuition have formed the basis for the teaching of pronunciation of English diphthongs to the Estonian learner.

However, for over ten years it has been possible to teach English monophthongs to the Estonian learner proceeding from the acoustical descriptions and revealed contrasts of the English and Estonian monophthongs. For this purpose a spectrographic analysis was carried out which enabled to determine possible areas of interference between the two systems of monophthongs and the ways how to avoid and eliminate typical mistakes (Kostabi, L., 1974, pp. 939 - 947). Such kind of acoustical contrastive analyses yield objective and up-to-date data that are widely used as a well-founded basis for compiling study materials. Since there are authentic acoustical-phonetical descriptions based upon

spectrographical analyses available in both languages (i.e. English and Estonian), a question arises if it is possible to compare the systems of diphthongs of these languages and use the results of the comparisons for teaching purposes.

Recently a thorough acoustical-phonetical study of Estonian diphthongs was published (Piir, H., 1985) in which the diphthong was defined as two qualitatively different vowels which belong to one syllable. As many languages have very few diphthongs or none at all (e.g. the standard description of British English distinguishes 9 diphthongs, American English and German have 3 diphthongs, French and Russian have none: Mutt, O., 1978, Piir, H., 1985), the number of relevant acoustical-phonetical investigations is not large and so there are few data on the acoustical parameters for the description of diphthongs. Moreover, the RP diphthongs, for instance, are particularly susceptible to variation in different regional and social types of speech. Even within the RP varieties, considerable variation is possible in both elements (Gimson, A.C., 1970, p.127).

In the case of English, the recognition of diphthongs is based on two observations (Piir, H., 1985, p. 10-11). Firstly, for describing diphthongs it is enough to know their transition phase. According to I. Lehiste and G.E. Peterson vowel clusters which belong to one syllable have a two-fold nature acoustically. One part of those clusters has one stable formant segment (i.e., a segment where the formants are parallel with the time axis during at least 2 cs), followed by a smooth transition to the consonant. A vowel cluster with one stable segment is called a glide. Another part of vowel clusters has two stable formant segments. In English phonetics it is known as a nucleus. Between these two segments is the transition phase. In the description of the diphthongs, both the stable elements and the transition phase between them is significant (Lehiste, I. and Peterson, G.E., 1961).

Secondly, diphthongs can be identified by the formant frequencies of their first component together with their transition phase. The transition phases, however, can come into account in languages having but few diphthongs while in languages rich in diphthongs no possibility has yet been found for regularizing the transition phase, nor for classifying the diphthongs on their basis.

Estonian is undoubtedly rich in diphthongs. The description of Estonian sounds may be carried out from the standpoint that there are 36 (Kask, A., 1972; Ariste, R., 1977) or 26 (Viitso, T.-R., 1981, p. 64) diphthongs in the normative Estonian language. In the first case the description involves all the possible diphthongs as of old as well as of recent origin. In the latter description the diphthongs which occur in foreign words and recent loans have been excluded. Traditionally Estonian diphthongs can be classified as falling /ae, au, ei, õu, etc./ and rising /ea, ua, ie, üö, etc./ diphthongs. Depending on its degree of length an Estonian diphthong may be either rising or falling (Mutt, O., 1978, p. 33).

H. Piir maintains that in languages with a large number of diphthongs, diphthong identification and classification is impossible solely on the basis of transition phases. So far it has not yet proved possible to obtain a satisfactory description of the transition phase of Estonian diphthongs because of large differences in phase spectra: the phases contain both smooth transitions from one component to the other and relatively rapid changes in spectrum frequency. The phases differ also in their duration. Moreover, several diphthongs have overlapping formant trajectory directions (e.g. the diphthongs with front vowel first components and back vowel second components have directionally similar trajectories because the back vowel second components are located close to one another in the formant space) (Piir, H., 1985, p. 9).

An inevitable consequence of this short survey is a large quantitative and qualitative discrepancy between the systems of diphthongs in English and Estonian. As dealt with here, they are incomparable. The main problem of contrasting English and Estonian diphthongs is how to find strict acoustical-phonetical parameters and categories which would be applicable to both systems. Obviously it is necessary to proceed from English diphthongs since there are fewer of them and try to compare them with parallel or partially similar Estonian diphthongs. Both groups of diphthongs should then undergo exactly the same acoustic procedures: description and relations of general acoustical parameters of the diphthongs; the problems associated with diphthong segmentation; diphthong duration; diphthong spec-

trum where the object of study are the spectra of diphthong components. It would be necessary to find the optimum characteristics of diphthongs which could be used in applied linguistics and for teaching purposes since "in the future it is likely that acoustic analysis will provide a general descriptive framework applicable to all speech sounds"(Gimson, A.C., 1970, p. 27).

R e f e r e n c e s

- ARISTE P. Eesti keele foneetika. - Tartu, 1977.
- COLLINS B., MEES I. The Sounds of English and Dutch. - The Hague, Boston, London: Leiden University Press, 1981.
- GIMSON A.C. An Introduction to the Pronunciation of English. 2nd edition. - London, 1970.
- KASK A. Eesti keele ajalooline grammatika. Häälikulugu. - Tartu, 1972.
- KOSTABI L. Raskustest inglise keele vokaalide õppimisel // Nõukogude Kool. - 1974. - N 11. - Lk. 939-947.
- LEHISTE I., PETERSON G.E. Transitions, glides and diphthongs // Journal of the Acoustical Society of America. - 1961. - N 33. -). 268-277.
- MUTT O. An Introduction to English Phonetics for the Estonian Learner. - Tartu, 1965.
- MUTT O. Inglise keele foneetika. - Tallinn, 1978.
- PIIR H. Acoustics of the Estonian Diphthongs // Estonian Papers in Phonetics. - 1985. - Tallinn. - P. 5-103.
- VIITSO T.-R. Iäänemeresoome fonoloogia küsimusi. - Tallinn, 1981.

К ПРОБЛЕМЕ О СОПОСТАВЛЕНИИ АНГЛИЙСКИХ И ЭСТОНСКИХ ДИФТОНГОВ

Л. Костаби

Р е з ю м е

В данной статье рассматривается экспериментально-фонетическая проблема сопоставления английских дифтонгов. Для того, чтобы дать рекомендации об обучении произношению, как правило, не надо проводить специального сопоставительного исследования, а использовать полученные результаты и выводы уже проведенных экспериментальных исследований. Из данной

статьи выявляется, что результаты проведенных исследований нельзя использовать в педагогических целях, так как они исходят из различных акустических параметров. Один из существенных принципов, однако, состоит в том, что необходимо провести сопоставления одинаковых категорий в одинаковых условиях и по одинаковым признакам.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ

М. Лаар

Тартуский государственный университет

Каждый язык состоит из свойственных ему фонетической системы, словаря и грамматического строя. Язык функционирует в речевых актах со своими детерминируемыми от целей и ситуаций общения наборами фонетических, лексических и грамматических единиц языка. Поэтому можно утверждать, что любой текст стилистически отмечен. Так, в работе Г.В. Колшанского имеется фраза: "Язык, не оформленный стилистически, такая же абстракция, как язык вообще" (Колшанский Г.В., 1975, с. 200). Части языка или части речи, т. е. языка в функционировании, также являются стилистически окрашенными. Ф. Шубел пишет: "Стиль не может существовать без грамматики, и наоборот, грамматику без стиля можно сравнить с мертвым скелетом, а не живым организмом, чем по существу представляется язык" (Schubel F., 1958, с. II5). Он продолжает: "Попытки изучать синтаксис английского языка только из логических принципов без одновременного учета стилевых факторов, приведут к абстрактной конструкции, которая мало что имеет сходного с английским языком" (Schubel F., 1958, с. II6).

Практический курс английского языка на филологическом факультете ТГУ на начальном этапе ведется по специальным учебникам для эстонцев, авторы которых Х. Лийв и Н. Тоотс (I - 1978, II - 1983). Далее, на более продвинутом этапе, используются учебники "Практический курс английского языка" коллектива авторов под редакцией проф. В.Д. Аракина (III - 1980, IV - 1981, V - 1982). Практический курс английского языка готовит молодых специалистов к овладению устной диалогической и монологической речью и интерпретации текста на

иностранным языке. Следовательно, на старших курсах студенты, наряду с обогащением их словарного запаса и укреплением знаний по языку, подводятся к практическому овладению основными функциональными стилями речи. В этих целях на третьем курсе анализ текста носит, в основном, смысловой и лексико-грамматический характер. Интерпретация текста происходит на уровне "констатаций" и "комментария" (Методика, 1984, с. 192). Этот год является подготовкой к настоящему стилистическому анализу текста. На четвертом году обучения предвидится "подробный анализ текста, включающий теорию языка, стилистический анализ устной речи и книжной письменной речи, типологию, сравнение английских и американских вариантов, интерпретацию наиболее сложных для понимания отрывков текста" (Методика, 1984, с. 207). На пятом курсе упор делается на развитие техники перевода и интерпретацию текста.

Исследования по языкознанию доказывают, что специфический подбор предпочитаемых грамматических единиц является отличительной чертой в текстах разных функциональных стилей, в текстах устной и письменной речи, британского и американского вариантов английского языка.

Стилистическая окрашенность грамматической структуры текста выражается при помощи подбора единиц двух типов:

1) синтаксические выразительные средства стиля:

- а) качественные средства (плеоназм, риторический вопрос и др.);
- б) позиционные средства (анадиплосис, парентеза и др.);
- в) аккумулятивные и ритмические средства (повторы, аккумуляция и др.), срабатывающие на повышение эмоциональности повествования (см. Geniusas A., 1972; Kukhareenko V.A., 1971 и др.);

2) статистически выраженные подборы предпочитаемых единиц, срабатывающие на включение определенного текста в какой-то функциональный стиль либо в британском, либо в американском варианте английского языка (см. English in Speech and Writing, 1986; Kirchner G., 1972 и др.).

С методической точки зрения Л. Драздаускене предлагает следующий алгоритм лингвостилистического анализа литературного текста:

- 1. На семантическом уровне гарантируется точное понимание содержания текста, обсуждается его тема.

2. Определяется идея текста, авторское намерение, и дальнейший анализ текста исходит из намерений автора.
3. Определяются семантическая структура текста и строевые выразительные средства.
4. На метасемиотическом уровне определяются семантические ассоциации и выдвигаются используемые лексические выразительные средства.
5. Проводится фонетический и прозодический анализ текста.
6. Устанавливаются его экстралингвистические ассоциации и определяется эффективность примененных выразительных средств, в том числе и грамматических (Drazdauskiene L., 1975, с. 127-128).

Материалы для проведения такого рода полного анализа скупы. "Практический курс иностранного языка" предназначен главным образом для обучения студентов речевой деятельности на изучаемом языке. Это – курс обучения речи на иностранном языке. Весь теоретический аспект переносится на соответствующие теоретические дисциплины (Методика, 1984. – С. 13). На третьем курсе имеется несколько упражнений по узнаванию более частотных лексических выразительных средств. На четвертом к каждому учебному тексту дается ряд заданий по стилистическому анализу, а на пятом курсе предполагается работа над стилистически окрашенными единицами речи. Однако в учебнике нет примеров такого рода анализа. Кроме того, предполагается, что, обсуждая стилистические особенности текста, студенты в то же время упражняются в разговорной речи. При проведении дискуссии с обсуждением и анализом текста студенты нуждаются, кроме обиходных фраз соглашения и возражения в дискуссии, в специфических выражениях мета-языка обсуждения литературного произведения.

Литературно-художественный текст на старших курсах языкового вуза выступает в качестве основного материала, на котором происходит дальнейшее развитие и совершенствование иноязычной речи.

Стилистический анализ грамматики текста содействует более адекватному восприятию содержания текста и более точному усвоению содержащегося в нем языкового материала. Такой анализ помогает предотвратить довольно широко распространенную ошибку употребления выученных отрывков из литера-

турного текста без учета их стилистической окраски в спонтанной речи студентов. Многие методисты в своей практической работе встречались с ошибками такого рода, сильно мешающими процессу коммуникации (см.: Методика, 1984, с. 223; Борисов Ю.Б., 1981 и др.).

Принимая во внимание, что обучение иностранному языку проводится по учебникам, основной текстовый материал которых берется из литературных произведений, стилистический анализ текста является неизбежным для того, чтобы студенты смогли научиться различать отдельные слои лексики и грамматики и правильно оценивать стилистические особенности любого синонимического ряда.

Л и т е р а т у р а

- БОРИСОВ Ю.Б. О грамматическом аспекте анализа художественной речи в учебных целях/Методика обучения иностранным языкам. - Минск, 1981. - Вып. II.
- КОШЛАНСКИЙ Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. - М., 1985.
- Методика работы над практическим курсом английского языка / Под ред. В.Д. Аракина. - М., 1984.
- DRAZDAUSKIENE L. The Linguistic Analysis of Poetry. - Vilnius, 1975.
- English in Speech and Writing/Ed. by Gunnell Tottie and Ingegerd Bäcklund. - Uppsala, 1986.
- GENIUSAS A. A Digest of Style. - Vilnius, 1977.
- KIRCHNER G. Die syntaktischen Eigentümlichkeiten des amerikanischen English. - Leipzig, 1972. - Bd. 2.
- KUKHARENKO V.A. Seminars in Style. - М., 1971.
- LIIV H., TOOTS N. Advanced English for the Estonian Learner. - Tallinn, 1978. - Vol. 1.
- LIIV H., TOOTS N. Advanced English for the Estonian Learner. - Tallinn, 1983. - Vol. 2.
- Practical Course of English (Third Year)/Ed. by V.D.Araikin. - М., 1980.
- Practical Course of English (Fourth Year)/Ed. by V.D. Araikin. - М., 1981.
- Practical Course of English (Fifth Year)/Ed. by V.D.Araikin. - М., 1982.
- SCHUBEL F. Methodik des Englischunterrichts. - Frankfurt/M.-Berlin-Bonn, 1958.

SOME PROBLEMS OF TEACHING STYLISTIC USE OF GRAMMAR IN
CLASSES OF ANALYTICAL READING

M. Laar

S u m m a r y

The article deals with the role of grammar in stylistic analysis of texts in teaching the students practical English.

О КЛАССИФИКАЦИИ ТЕКСТОВ С ПОМОЩЬЮ КЛАСТЕР-АНАЛИЗА

Х. Лийв, Ю. Тулдава

Тартуский государственный университет

В статье рассматривается новый современный метод кластер-анализа, при котором допускается частичная покрываемость (пересечение) кластеров. Иллюстративным материалом служат 20 текстов английского языка.

Принципы кластер-анализа. Кластер-анализ относится к методам автоматической классификации объектов.* Задачей кластер-анализа является разбиение некоторого множества объектов на группы, или кластеры (англ. cluster) так, чтобы в каждой группе находились в некотором смысле наиболее близкие между собой объекты. Методы кластер-анализа относятся к группе методов классификации многомерных наблюдений. Особенностью таких методов является то, что каждый объект описывается с помощью набора зафиксированных на нем признаков, причем для построения классификации объектов используется данный набор признаков в их взаимосвязи.

Существует ряд разновидностей кластер-анализа. По способу решения задач методы кластер-анализа можно разделить на "однозначные" и "размытые". В первом случае в результате классификации получается система непересекаемых кластеров (пример такой классификации на лингвистическом материале см.: Тулдава Ю., 1981). Во втором случае предусматривается возможность отнесения объектов по кластерам, разрешающим пересечение, т.е. в таком случае конструируется кластер-система, где кластеры могут частично покрываться. Необходимость такой классификации, очевидно, возникает тогда, когда исследуемые системы характеризуются "размытостью" границ,

* В данной работе кластер-анализ проведен с помощью ЭВМ ЕС-1060 по специальным программам, разработанным в ИД ТТУ.

т.е. когда переход от принадлежности элементов системы к данной подсистеме (кластеру) к непринадлежности скорее постепенен, чем скачкообразен (см.: Заде Л.А., 1980).

В данной работе подвергаются кластер-анализу тексты естественного языка, причем за основу берутся формальные количественно-лингвистические признаки текстов. Можно считать, что задачи такого рода наиболее достоверно решаются методами "размытого" кластер-анализа, так как большинство реальных лингвистических объектов размыты по своей природе (их можно также рассматривать в качестве "вероятностных" систем). Для практического решения вопроса на ЭВМ был использован алгоритм кластер-анализа, разработанный в Вычислительном центре ТГУ (Эзрэмма Р., 1978; 1980), для осуществления т.н. k -кластеризации, т.е. для получения кластеров, которые могут покрываться в объеме до $k-1$ объектов, принимая $1 \leq k \leq n-2$, где n - число исследуемых объектов (в данном случае текстов). В алгоритме предусматривается, что в ЭВМ автоматически выбирается необходимый уровень классификации (h) и определяется допустимое число покрываемых элементов в кластере (k), при которых получаемая кластер-система в некотором смысле наиболее точно характеризует исследуемую совокупность объектов.

Исходные данные. Анализ проводится на материале 20 текстов (выборка приблизительно одинаковой длины - по ~2000 словоупотреблений) современного английского литературного языка. Данные взяты из опубликованных материалов в книге Х. Кучеры и В.Н. Френсиса (Ки́гера Н., Francis W.N., 1967). Тексты распределяются по подязыкам и жанрам следующим образом (перечень всех текстов см. в конце статьи):

- Тексты № I - 10: художественная проза,
II - 12: газеты,
I3 - 14: публицистика,
I5 - 16: научные тексты,
I7 - 18: научно-популярные тексты,
I9 - 20: литературная критика.

Для того, чтобы как можно в большей степени устранить влияние темы или жанра и тем самым добраться до "скрытых" особенностей индивидуальных стилей, в настоящей работе в качестве признаков послужили 10 известных в стилиметрии количественных характеристик текстов:

I. Средняя частота слова (словоформы): N/V , где N - объем текста, V - объем словаря.

2. Коэффициент вариации средней частоты слова:

$$v = \sigma / (N/V),$$

где σ - стандартное отклонение.

3. Индекс Яла K (см. Yule G.U., 1944).

4. Доля однокорневых слов в словаре: V_1/V , где V_1 - абсолютное число однокорневых слов.

5. Доля однокорневых слов в тексте: V_1/N .

6. Концентрация редких слов в тексте: V_5^*/N , где V_5^* - накопленное число слов с частотами 1 - 5.

7. Концентрация слов низкой и средней частотности в тексте: V_{10}^*/N , где V_{10}^* - накопленное число слов с частотами 1 - 10.

8. Относительная частота наиболее частотного слова в тексте: $p_1 = F_1/N$, где F_1 - абсолютная частота наиболее частотного слова в тексте.

9. Концентрация частых слов в тексте: $p_{10}^* = F_{10}^*/N$, где F_{10}^* - накопленная частота 10 наиболее частых слов в тексте.

10. Индекс стереотипности (Мистрик Й., 1967): $S = (N - V) / (N - V_1)$.

Исходные данные приводятся в табл. I.

Матрица близости. При кластер-анализе можно различать два этапа исследования: на первом этапе измеряется близость (сходство или различие) между объектами на основе данного набора признаков; на втором этапе конструируется кластер-система, которая объединяет объекты на различных уровнях близости.

Математической основой для классификации объектов с помощью кластер-анализа является вычисление функций на парах объектов, исходя из численных значений признаков. В результате получается на первом этапе т.н. матрица близости между объектами. В данном исследовании в качестве меры близости было выбрано обыкновенное евклидово расстояние, причем значения признаков были предварительно нормированы (обычным способом, т.е. вычитанием среднего и делением на стандартное отклонение). Евклидово расстояние (d) определяется формулой

$$d(X_s, X_t) = \left[\sum_{j=1}^k (x_{js} - x_{jt})^2 \right]^{0.5},$$

где x_{js} и x_{jt} - нормированные значения признаков, k - число измерений. Значение $d(X_s, X_t)$ для заданных векторов X_s и X_t считается эквивалентным расстоянию между самими объектами

(текстами) T_s и T_t соответственно выбранному набору признаков. Предполагается, что близость между текстами свидетельствует о близости стилей авторов текстов в отношении некоторых скрытых для прямого наблюдения индивидуальных особенностей, выражающихся в количественно-лингвистических характеристиках текстов (интегрально, в их взаимосвязи).

Результаты измерения близости между объектами представляются в компактной форме в матрицах сходства или различия. В данном случае на основе евклидовых расстояний получается матрица различия (табл. 2).

Из таблицы 2 видно, что наиболее близкими текстами по данному набору признаков являются тексты № 2 и № 13 (первый текст - художественное произведение, второй относится к научно-популярным текстам; см. список текстов в конце статьи). Измерение евклидова расстояния между этими текстами дает результат $d = 0,75$. Действительно, сравнение соответствующих векторов измерений (см. табл. 1) показывает большое сходство в распределении численных значений признаков, например, по следующему фрагменту:

	текст № 2	текст № 13
N/V	2,55	2,47
V_1/V	0,686	0,699
V_1/N	0,268	0,283
P_1	0,062	0,064
P_{10}^*	0,253	0,260
S	4,95	4,90
K	96,2	101,5

С другой стороны, наиболее отдаленными друг от друга оказываются тексты № 10 (художественный текст) и № 15 (научный текст на тему о микрометеоритах). Коэффициент различия $d = 9,68$. Распределение исходных данных в этих текстах имеет следующий вид:

	текст № 10	текст № 15
N/V	2,22	3,32
V_1/V	0,748	0,564
V_1/N	0,337	0,170
P_1	0,044	0,115
P_{10}^*	0,223	0,313
S	4,82	5,33
K	74,4	201,5

По сравнению с текстом № 15 текст № 10 отличается

большим разнообразием (богатством) лексики (низкое значение N/V , высокое значение V_1/V и V_1/N , более низкой концентрацией частых слов (P_1 и P_{10}^*), более низкой стереотипностью (S). В дальнейшем выявляется, что названные два текста образуют как бы противоположные полюсы на периферии кластер-системы и они оказываются изолированными (одноэлементными) кластерами в данной совокупности текстов.

Конструирование кластер-системы. При конструировании кластер-системы, или кластеризации, исходят из данных матрицы близости (сходства или различия) между объектами. Примененный алгоритм кластер-анализа позволил определить, что наиболее подходящей оказывается кластеризация, при которой кластеры могут частично покрываться до двух элементов (объектов). При этом в ЭВМ автоматически определился необходимый уровень классификации $h = 2,06$, т.е. в процессе кластеризации объединяются пары объектов, для которых коэффициент различия (d) не превышает значения 2,06. Безусловно, данный уровень и допускаемое число покрываемых элементов являются наиболее подходящими (оптимальными) только в некотором формальном смысле, и исследователь всегда имеет возможность определить, соответствует ли результат содержательно нашим представлениям об искомой классификации. Есть возможность задавать ЭВМ новые исходные условия (уровень h и число k) и экспериментировать дальше. Это вносит дополнительный субъективный момент в процесс классифицирования, но иногда такой подход оправдывается. Дело в том, что "критерием качества" классификации в некоторых случаях может служить хорошая интерпретация найденных классов, в частности согласованность полученной классификации с теоретическими представлениями при конкретной исследуемой совокупности данных (см.: Эремаа Р., 1980, с. 71).

Чтобы дать представление о ходе кластеризации по выбранному алгоритму, рассмотрим последовательное объединение попарно связанных между собой объектов (исследуемых текстов) по возрастающей последовательности межобъектных различий (табл. 3). При данном уровне ($h = 2,06$) на базе исходной матрицы различия общее количество попарно связанных между собой объектов - 20.

В результате последовательного попарного объединения текстов на данном уровне конструируется кластер-система, охватывающая 8 неоднородных кластеров:

- | | |
|------------|------------------------|
| 1. (3, 19) | 5. (2, 11, 13) |
| 2. (7, 17) | 6. (11, 13, 18) |
| 3. (1, 6) | 7. (9, 14, 16) |
| 4. (2, 6) | 8. (5, 8, 14, 16, 20). |

Как видно, частичная покрываемость (пересечение) кластеров наблюдается в нескольких случаях. Например, кластеры 3 и 4 имеют один общий элемент — текст № 6 (иначе говоря, текст № 6 относится одновременно к двум кластерам). Кластеры 5 и 6 имеют два общих элемента: тексты № 11 и № 13. И т.д. Непокрываемыми остаются кластер 1 (объединяющий тексты № 3 и № 19) и кластер 2 (тексты № 7 и № 17). Кроме того, в силу своих особых отличительных черт на данном уровне классификации оказываются изолированными тексты № 4, 10, 12 и 15; о них можно также сказать, что они образуют в данной кластер-системе "одноэлементные" кластеры. Общую систему кластеров можно наглядно представить на графике (см. рис. 1).

Рассмотрим для примера конструирование кластера, охватывающего тексты № 5, 8, 14, 16 и 20. Этапы образования кластера можно проследить по табл. 3. На первых порах объединяются тексты № 14 и № 20, они оказываются очень близкими по всем количественно-лингвистическим показателям (см. табл. 1). Далее к ним присоединяются тексты № 5 и № 8, причем все четыре текста оказываются тесно связанными между собой (коэффициент различия $d < 2,06$). Текст № 16 присоединяется сначала к тексту № 20, а затем и к другим членам кластера за исключением текста № 8: коэффициент различия между текстами № 16 и № 8 имеет значение $d = 2,93$, т.е. превышает выбранный уровень классификации (2,06). Таким образом, в данном кластере имеется одна "искаженная" связь (8, 16), которая в некоторой мере ослабляет степень сплоченности кластера.*

В то же время оказывается, что текст № 9 примыкает к текстам № 14 и № 16, но связь с остальными членами кластера (т.е. с текстами № 5, 8 и 20) не достигает требуемого

* При n элементов каждого найденного кластера существует теоретически $s = n(n-1)/2$ значимых взаимосвязей в кластере. В данном случае в кластере 5 элементов и $s = 10$; из них реализовано 9 (на выбранном уровне h).

уровня. Поэтому образуется новый кластер (9, 14, 16), который имеет два общих элемента с кластером (5, 8, 14, 16, 20). Эти два кластера считаются частично покрываемыми. В данном конкретном случае текст № 9 (автор Дж. Форд) относится к художественной литературе, но по некоторым стилистическим характеристикам он примыкает к текстам научно-популярного и научного жанра (№ 14 и № 16), так же как и художественные тексты № 5 и № 8, но по некоторым другим параметрам.

Заключение. Из проведенного анализа явствует, что алгоритм конструирования кластер-системы с частично покрываемыми кластерами дает возможность более гибкого подхода к классификации текстов естественного языка, чем алгоритмы кластер-систем с непересекаемыми кластерами. В примененном алгоритме учитывается принципиальная "размытость" границ между объектами - текстами английского литературного языка. Можно сделать вывод, что при классификации текстов целесообразно основывать алгоритмы кластер-анализа на представлении о кластере (классе, типе) как о размытом, нечетком множестве.

Анализ также показал, что взаимосвязи между текстами разных жанров могут быть очень сложными (в данном опыте образовались кластеры из текстов разных жанров). По-видимому, использованный набор формальных количественно-лингвистических признаков чувствителен прежде всего к индивидуальным особенностям стиля. В этом смысле полученные кластеры и выявленные взаимосвязи отражают некоторые глубинные ("скрытые") типологические черты текстов, и примененный метод может быть полезен как вспомогательный прием при решении задач атрибуции текстов, при сравнении индивидуальных стилей и т.п. Количественные формальные методы следует при этом сочетать с качественным анализом.

В данной работе основное внимание было уделено описанию метода одной из разновидностей кластер-анализа. Дальнейшие этапы анализа могут дать дополнительный материал для выявления внутрикластерных и межкастерных отношений. Конечной целью кластеризации, как и всякой другой научной классификации, является раскрытие сущности и закономерностей исследуемой системы объектов.

Таблица I

Исходные данные: распределение значений признаков
(квантитативно-лингвистических характеристик) по
20 объектам (текстам)

При- знак Объект	I	2	3	4	5	6	7	8	9	IO
I	91	35	89	0,618	0,212	0,487	0,642	0,055	0,242	5,01
2	55	64	96	0,686	0,268	0,534	0,638	0,062	0,253	4,95
3	55	33	146	0,722	0,284	0,503	0,599	0,094	0,285	5,57
4	11	82	66	0,598	0,192	0,445	0,617	0,031	0,206	5,15
5	103	61	113	0,623	0,205	0,477	0,596	0,056	0,282	5,39
6	64	43	86	0,680	0,257	0,500	0,607	0,061	0,222	5,21
7	47	36	119	0,791	0,301	0,521	0,624	0,061	0,299	5,66
8	98	33	93	0,636	0,214	0,456	0,574	0,043	0,250	5,44
9	23	88	131	0,669	0,222	0,448	0,545	0,067	0,292	6,11
IO	23	48	74	0,748	0,337	0,592	0,654	0,044	0,233	4,82
II	39	34	115	0,712	0,237	0,553	0,637	0,077	0,259	4,81
11	23	34	104	0,673	0,294	0,621	0,726	0,075	0,245	3,93
12	47	76	101	0,699	0,283	0,550	0,648	0,064	0,260	4,90
13	27	59	101	0,656	0,221	0,460	0,563	0,061	0,270	5,73
14	32	50	108	0,564	0,170	0,449	0,570	0,115	0,313	5,33
15	32	36	201	0,670	0,239	0,485	0,564	0,067	0,294	5,33
16	81	13	103	0,752	0,362	0,561	0,616	0,059	0,204	5,48
17	19	12	112	0,727	0,315	0,560	0,648	0,075	0,273	5,71
18	31	38	118	0,699	0,315	0,560	0,648	0,075	0,273	4,78
19	64	38	156	0,699	0,284	0,497	0,608	0,091	0,300	5,47
20	62	60	106	0,649	0,233	0,466	0,581	0,064	0,266	5,46
Среднее	2,69	2,80	112,4	0,678	0,258	0,508	0,613	0,066	0,267	5,25
Ст. откл.	0,33	0,40	30,1	0,055	0,051	0,051	0,042	0,019	0,030	0,47

Таблица 2

Матрица различия 20 текстов (на основе евклидовых расстояний по нормированным значениям признаков)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1																			
2	3,64																		
3	3,02	3,53																	
4	3,57	3,07	4,08																
5	2,21	3,70	4,23	3,86															
6	2,06	3,07	4,23	3,45	3,01														
7	4,46	3,30	5,52	5,56	4,45	3,69													
8	4,35	4,47	5,53	5,52	5,45	4,39	4,41												
9	4,63	4,87	5,81	5,79	5,72	4,61	5,37	3,10	6,80										
10	3,91	4,74	5,73	5,72	5,41	4,35	3,60	5,37	4,99	3,22									
11	3,04	4,33	5,43	5,24	4,25	3,27	3,36	6,64	4,88	3,69	3,27								
12	3,04	4,33	5,43	5,24	4,25	3,27	3,36	6,64	4,88	3,69	3,27	3,30							
13	3,04	4,33	5,43	5,24	4,25	3,27	3,36	6,64	4,88	3,69	3,27	3,30	3,87						
14	3,04	4,33	5,43	5,24	4,25	3,27	3,36	6,64	4,88	3,69	3,27	3,30	3,87	5,54					
15	3,04	4,33	5,43	5,24	4,25	3,27	3,36	6,64	4,88	3,69	3,27	3,30	3,87	5,54	5,25				
16	3,04	4,33	5,43	5,24	4,25	3,27	3,36	6,64	4,88	3,69	3,27	3,30	3,87	5,54	5,25	4,33			
17	3,04	4,33	5,43	5,24	4,25	3,27	3,36	6,64	4,88	3,69	3,27	3,30	3,87	5,54	5,25	4,33	3,94		
18	3,04	4,33	5,43	5,24	4,25	3,27	3,36	6,64	4,88	3,69	3,27	3,30	3,87	5,54	5,25	4,33	3,94	2,84	
19	3,04	4,33	5,43	5,24	4,25	3,27	3,36	6,64	4,88	3,69	3,27	3,30	3,87	5,54	5,25	4,33	3,94	2,84	3,22
20	3,04	4,33	5,43	5,24	4,25	3,27	3,36	6,64	4,88	3,69	3,27	3,30	3,87	5,54	5,25	4,33	3,94	2,84	3,22

Таблица 3

Объединение попарно связанных объектов

№ п.п.	Различие (d)	Объекты (но- мера текстов)	№ п.п.	Различие (d)	Объекты (но- мера текстов)
1	0,75	(2, 13)	11	1,63	(13, 18)
2	0,78	(14, 20)	12	1,70	(2, 6)
3	0,80	(11, 18)	13	1,74	(2, 11)
4	0,95	(3, 19)	14	1,75	(5, 8)
5	1,09	(5, 20)	15	1,77	(16, 20)
6	1,20	(11, 13)	16	1,79	(14, 16)
7	1,42	(5, 14)	17	1,95	(7, 17)
8	1,53	(8, 20)	18	2,00	(5, 16)
9	1,60	(9, 14)	19	2,03	(9, 16)
10	1,63	(8, 14)	20	2,06	(1, 6)

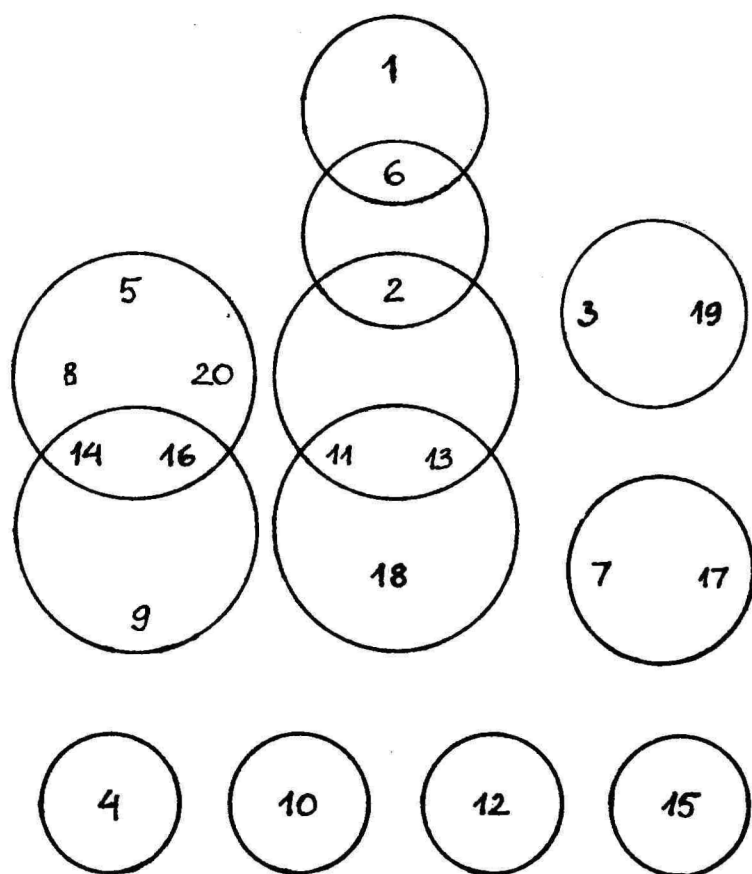


Рис. 1. Кластер-система из 20 текстов.

С п и с о к т е к с т о в

F i c t i o n

1. FRANCIS POLLINI. Night. - Boston: Houghton Mifflin Company, 1961. - P. 246-252.
2. LEON URIS. Mila 8. - N-Y: Doubleday & Company, Inc., 1961. - P. 324-329.
3. E. LUCAS MYERS. The Vindication of Dr. Nestor/ Sewance Review, Spring, 1961. 69:2. - P. 290-295.
4. DELL SHANNON. The Ace of Spades. - N-Y: William Morrow & Company, Inc., 1961. - P. 184-191.
5. GEORGE HARMON COKE. Error of Judgement. - N-Y: Alfred A. Knopf, Inc., 1961. - P. 24-29.
6. JIM HARMON. The Planet with No Nightmare// "IF" Magazine. - July, 1961. - 11:3. - P. 7-12.
7. MARY SAVAGE. Just for Tonight. - N-Y: Dodd, Mead & Company, 1961. - P. 114-120.
8. PETER BAINS. With Women ... Edication Pays Off// "Monsieur" Magazine. - Feb. 1961. - 4:2. - P. 77-78.
9. JESSE HILL FORD. Mountains of Gilead. - Boston: Little, Brown & Company, 1961. - P. 128-133.
10. ROBERT CARSON. My Hero. - N-Y: McCraw-Hill Company, 1961. - P. 170-174.

P r e s s

11. PRESS. EDITORIAL//The New York Times. - 1961, - Oct. 17. - P. 38.
12. PRESS REPORTAGE. SPORTS//The Sun, Baltimore. - 1961. - March 18. - P. 1, 18; - 1961, - Dec. 10, sec. E. - P. 8.

S k i l l s a n d H o b b i e s

13. JOSEPH E. CHOATE. The American Boating Scene//Rudder Magazine. - Jan., 1961. - 77:1. - P. 31-32, 35, 82, 84.
14. ETHEL NORLING. Renting a Car in Europe//Playbill Magazine. - March 13, 1961. - 5:11. - P. 5-11.

L e a r n e d a n d S c i e n t i f i c W r i t i n g s

15. J.F. VEDDER. Micrometeorites//Satellite Environment Handbook. - Stanford: Stanford University Press,

1961. - P. 92-97.

16. J.H. HEVTER. Thomas More: On the Margins of Modernity//
Journal of British Studies. - Nov. 1961.- 1:1.-
P. 28-32.

P o p u l a r L o r e

17. KENNETH ALLSOP. The Bootleggers and Their Era. - Garden
City, New York: Doubleday & Co, Inc., 1961. - P.
68-72.
18. FREDERIC A. BIRMINGHAM. The Ivy League Today.- New York:
Thomas Y. Crowell Co. - 1961. - P. 142-149.

B e l l e s L e t t r e s

19. ARTHUR S. MILLER. Toward a Concept of National Respon-
sibility//The Yale Review. - Dec., 1961.-LI:2. -
P. 186-191.
20. TOM F. DRIVER. Beckett by the Madelaine// Columbia Uni-
versity Forum. - Summer 1961. - 4:3. - P. 21-24.

Л и т е р а т у р а

- ЗАДЕ Л.А. Размытые множества и их применение в распознава-
нии образов и кластер-анализе // Классификация и
кластер/Пер. с англ. - М.: Мир, 1980. - С.208-247.
- МИСТРИК И. Математико-статистические методы в стилистике//
Вопросы языкознания. - 1967. - № 3.
- ТУЛДАВА Ю. Опыт классификации текстов с помощью кластер-
анализа//Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1981. - Вып.
591: Актуальные проблемы количественной лингвист-
тики и автоматического анализа текстов. - С. 136-
157.
- ЭЭРЕМАА Р. Общая теория конструирования кластер-систем и
алгоритмы для нахождения их численных представи-
телей//Труды ВЦ. - Тарту, 1978. - Вып.42: Статис-
тическая обработка данных. - С. 53-77.
- ЭЭРЕМАА Р. Классифицирование научных данных с получением
частично покрываемых классов //Труды ВЦ. - Тарту,
1980. - Вып. 44: Методы многомерного статистичес-
кого анализа. - С. 55-73.
- FRANCIS W.N. Manual of Information to Accompany a Standard
Sample of Present-Day Edited American English. -

- Providence (R.I.): Brown University Press, 1964.
- KUČERA H., FRANCIS W.H. Computational Analysis of Present-Day American English. - Providence (R.I.): Brown University Press, 1967.
- YULE G.U. The Statistical Study of Literary Vocabulary. Cambridge University Press, 1944.

ON CLASSIFYING TEXTS WITH THE HELP OF CLUSTER ANALYSIS
H. Liiiv, J. Tuldava

S u m m a r y

The necessity for classifying texts with the aim of finding partially overlapping classes arises when the investigated systems can be considered as "fuzzy sets" (L.A. Zadeh). The article presents and discusses the results of such a classification of 20 English texts of different sublanguages and genres. A set of 10 commonly used quantitative-linguistic characteristics of sets (type-token ratio, concentration of vocabulary, Yule's characteristic K, Mistrik's characteristic a.o.) was used as the basis of classification. The EC-1060 computer and the machine programme applying the modified cluster analysis (method B_K) together with the automatic determination of the optimal level of classification and the necessary number of permitted overlapping elements in the cluster was used. It can be stated that the cluster method yielding partially overlapping clusters is a more flexible and adequate way of classifying and analysing natural-language texts than the traditional one, which gives isolated clusters. The used set of formal quantitative-linguistic characteristics is, first and foremost, sensitive to individual peculiarities of style. The clusters obtained and the mutual connections brought out reflect certain deep ("covert") typological characteristics of texts, and the method applied can be made use of at text attribution and typification.

SOME NOTES ON SYNONYMS AND THEIR USAGE

S. Peiker

Tartu State University

This paper was originally written as a student's project at Surrey University, England, to be read in the group of Soviet university teachers the author belonged to, and only a few minor changes have been made later.

Very rarely indeed one can find two words in a language that cover each other entirely and in every respect. In fact there is no need for such words; new synonyms arise when it is necessary to express different shades of meaning either at the emotional, stylistic, ideographic, or any other level. That is why the biting taste of some medicine is differentiated as astringent, bitter or caustic in the Pharmacopoeia; why a girl's new dress is fashionable for the mother, chic for the shop-assistant selling it, in for the girl's friends and posh for her teenage brother; why an organization of ten young men may be a (street) gang, a (music) band, a (basketball) team, a (bridge) club, or a (drug) business.

Depending on the life style, education, economic development, etc. of the people, the need for synonyms in different spheres of life is clearly different. Hence, a learner of a foreign language may find that the shades of meaning conveyed by foreign words have counterparts in his own language and, therefore, constitute no problem whatsoever, but he may also discover that neither the word nor the concept denoted belong to the life of the learner and his people. Most often, though, he will find that the number of synonyms in the foreign language seems superfluously large where just one or two would well do, or the other way round: the foreign language doesn't have a word to express the shade of meaning that can be well put in his own language; in short - the linguistic needs of people have been different because of their different backgrounds.

Here is an illustration to what has been said.

First, quite a number of words caught my eye or ear that are all covered by the umbrella-word STREET. E.g. (Crowdale) Road, (Petter) Lane, (Rosebury) Avenue, (Pewley) Way, (Iadbroke) Grove, (South) Walk, (Northhill) Close, (Pickhurst) Rise, (Pine) Ridge, (Spinner) Green, (Marrow) Common, (Tuns) Gate, (Pewley) Hill, (Swinburne) Crescent, (Oxford) Circus, (Tramway) Path, (Aspen) Dene, (Kingfield) Drive - the list is certainly not complete. To an Englishman's ear all those different words convey some difference in meaning. They are different, in fact. Lane is a narrow but usually a longer street (cf. country lanes, bus lanes, cycle lanes) while Mew can only be a short narrow street on the place where historically the stables stood behind the houses. Close and Gate are small passages or streets off larger ones. Ridge, Hill, Rise obviously refer to the relief of the place, just as Crescent and Circus refer to the shape of the street. Common, Green, Grove, Dene, one is probably likely to find in the outskirts of a town, and these words still retain at least a part of their original meaning, depending on the context. Walk and Path are not necessarily for pedestrians only, although they originally probably were (and still may be). Strictly for walkers, and technically not usable by cars are footpaths, and these cannot be covered by STREET.

Another interesting group of words comes under the umbrella-word HOUSE. My list includes the following examples: (Ewhurst) Place, (Bury's) Court, (Selsdon) House, (Gosterwood) Manor, (Iyefield) Farm, (High) Barn, (Alice Holt) Lodge, (New) Cottage, (Bushey) Croft, (Forest) Inn, (Radnor) Hall. Starting from the end, Inn more often than not stands for a present-day public house, although I did see at least one that was not an inn (any more?). Croft in Southern England is a house with a walled-off patch of land around it. (cf. Scottish 'croft'). Lodge used to be a gate-keeper's cottage; today there are very few gate-keepers and a house with a 'lodge' in its name may refer to its location on the edge of some park. Farms one will evidently find in the countryside and they consist of a number of houses, i.e. the manor house plus the outhouses, surrounded by gardens and fields. Barn is probably historically a place of a barn but otherwise it does not seem different from a farm.

Many a former country place or village has now been swallowed by growing towns or cities, and obviously that is why Cottage, Manor and Hall that used to denote country houses can now often be found on the signboards of city houses as well. Although they all refer to detached houses on their own grounds, a cottage is mostly smaller than the other two. A Court is a house with an enclosed and paved yard (but not necessarily a poor and mean one, see Hornby's 'Advanced Learner's Dictionary'). Place may be a house as well as a street (Selsdon Place and St. James' Place, correspondingly), in both cases the original meaning seems to be 'a piece of land'. Most challenging for the foreigner's imagination is a sign with just a proper name on it and the house itself out of sight - one is free to guess anything. Hatchlands in my list was a 17th century stately home, now one of the National Trust houses open to public.

Still another interesting group of words is used for the place internationally known by the letter combination WC. There must be places in London where certain doors are marked by these letters but during my four month's stay in Great Britain I didn't notice any of them. The usual word on signposts and doors is Toilets while Lavatory has become a little old-fashioned. Ladies and Gentlemen, Men and Women are quite frequent. In Stratford-upon-Avon, an euphemistic Public Convenience showed to the place, and in a dining hall in London Male and Female Rest Rooms were for the same purpose. American 'loo' is the generally used colloquial word among the young and the middle aged but it hasn't made its way to the doors yet.

A number of other commonly used words have as many synonyms as the three discussed above. As an illustration, these three are enough to conclude that a really sensitive feeling for any language can best be developed by thorough and varied background studies and contacts.

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕТКИ О СИНОНИМИЧНЫХ СЛОВАХ И ИХ УЗУСЕ

С. Пейкер

Р е з ю м е

В статье рассматриваются некоторые группы синонимичных слов, связанные с социально-этнической средой. Такие слова трудно переводятся или вообще не имеют соответствующего эквивалента в других языках. Приведены также некоторые особенности их узуса.

О КОНТРОЛИРУЮЩЕМ ТЕСТЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Э. Сау

Эстонская сельскохозяйственная академия

Тест был проведен в конце 1985/1986 учебного года для определения тех изменений в уровне знаний, умений и навыков, которые произошли за первый год обучения в вузе. Главной задачей было получить сведения об уровне знаний английского языка после первого этапа обучения, чтобы знать, какие части необходимо повторить в начале второго курса, а также сравнить обучаемые группы (5) и отдельных студентов (91).

При составлении теста мы стремились учитывать все требования, предъявляемые к тесту с выборочными ответами: надежность, валидность, квантифицируемость, практичность. Также мы учитывали, что "... степень сформированности лексических и грамматических навыков должна проверяться как в рамках микровысказывания, так и на материале связной речи" (Горчев, 1984, с. 69). В тесте ЭСХА лексические навыки проверялись на материале связной речи, а грамматические единицы - в рамках микровысказывания.

Как известно, американские тестологи различают тесты по иностранным языкам объективные и субъективные. "В объективных тестах определение правильности ответа осуществляется механически, по заготовленному ключу, в субъективных оно основывается на мнении проверяющих" (Фоломкина, 1986, с. 16). Тест ЭСХА относится к объективным тестам, поскольку в заданиях надо выбрать ответ из четырех предложенных (*multiple-choice technique*), а проверка проводилась по заготовленному ключу.

С.К. Фоломкина также разделяет тесты, выполняющие контролирующую функцию, на два основных вида: тесты, проверяющие наличие у учащихся определенного уровня коммуникативной

компетенции (proficiency tests), и тесты, проверяющие овладение учащимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определенный период обучения (achievement tests) (Фоломкина, 1986, с. 17). Исходя из вышесказанного, тест ЭСХА относится к последним видам контролирующего теста, поскольку по нему проверяли конкретный языковой материал после окончания первого этапа обучения английскому языку в вузе.

Тест (70 пропусков) был разделен на две большие части.

1. Языковые единицы (44):

а) 17 заданий на понимание прочитанного общесельскохозяйственного текста;

б) 15 заданий на знание слов;

в) 6 заданий на понимание синонимов и

г) 6 заданий на понимание антонимов;

2. Грамматические единицы (26):

а) 6 заданий на употребление артиклей;

б) 10 заданий на употребление времен в личном залоге;

в) 10 заданий на употребление времен в безличном залоге.

При анализе результатов теста был определен коэффициент надежности (reliability), поскольку это является одной из существенных характеристик теста, показывающих, в какой мере можно положиться на тест как на измерительный прибор, какова степень постоянства его "показаний" (Суворов, 1970, с. 73). При определении коэффициента надежности теста мы пользовались формулой Кудера-Ричардсона (см.: Банкевич, 1981, с. 107-108). Во-первых, мы вычислили стандартное отклонение, которое определяется по следующей формуле:

$$\sigma = \frac{\frac{\text{сумма показателей}}{1/6 \text{ лучших студентов}} - \frac{\text{сумма показателей}}{1/6 \text{ худших студентов}}}{\text{половина всех студентов}}$$

$$\sigma = \frac{993 - 801}{45} = \frac{192}{45} = 4,3.$$

Подставим полученные данные в формулу:

$$R = 1 - \frac{M(n-M)}{n\sigma^2} = 1 - \frac{61,4(70-61,4)}{70 \times 18,5} = 1 - \frac{61,4 \times 8,6}{1295} = 1 - \frac{528}{1295} = 1 - 0,40 = 0,60,$$

где R – коэффициент надежности теста, M – среднееарифметическое показателей теста, n – количество заданий в тесте.

По мнению А. Рапопорта, "... для тестов по иностранным языкам, используемым для проверки успешности обучения, величина коэффициента надежности должна составлять не менее 0,80, а для тестов, используемых в исследовательских целях, она может понижаться до 0,50" (Рапопорт, 1972, с. 17-23). Но на фазе предтестирования у нас нет возможности проверить задания, и поэтому, по нашему мнению, этот коэффициент может быть в пределах 0,60 – 0,80.

По данным табл. I, средний уровень обучаемости был 86,5 % (лексика – 92,3 %, грамматика – 77,6 %). Данные тоже подтверждают факт, что усвоение грамматики студентами всегда слабее знаний лексики. Самой слабой группой (78,8 %) оказались будущие бухгалтеры сельского хозяйства, а самыми сильными (91,5 %) – студенты отделения лесного хозяйства. По способам измерения лучше всех оказались: понимание синонимов (96,1 %), знание слов (93,0 %) и употребление времен в личном залоге (92,1 %), но трудности представляли: использование артиклей (66,9 %) и употребление времен в безличном залоге (73,8 %). Исходя из вышесказанного, в начале второго курса надо обязательно повторить использование артиклей на отделениях бухгалтерского учета (37,5 %), агрономии (61,6%) и землеустройства (69,6 %), а также употребление времен в безличном залоге в группах будущих бухгалтеров (43,8 %) и экономистов (67,6 %).

Таблица I
Средние данные по специальностям и способам измерения, %

Специальность	Количество студентов	Понимание теста	Лексические единицы			Грамматические единицы			всего
			понимание слов	понимание синон.	понимание антон.	употр. артик-лей	личный залог	без-личный залог	
1. Экономика	13	81,4	96,4	93,5	91,0	82,0	95,3	67,6	86,5
2. Бухгалтерия	16	87,9	96,2	93,7	83,3	37,5	85,0	43,8	78,8
3. Лесное хозяйство	17	86,5	92,1	94,1	100,0	93,1	94,1	88,8	91,5
4. Землеустройство	11	97,8	89,6	98,4	92,4	69,6	83,6	75,4	88,0
5. Агрономия	34	91,3	91,7	98,2	82,1	61,6	96,1	82,3	87,9
Всего: 91									
Среднее		89,2	93,0	96,1	87,9	66,9	92,1	73,8	86,5

Таблица 2

Данные теста в зависимости от ранга и частотности ошибок

Ранг	Номер	Количество ошибочных ответов	Количество правильных ответов, %
I	50	59	35,1
2	61	50	45,0
3	70	46	49,4
4	47	45	50,5
5	48	37	59,3
6	69	35	61,5
7	20	33	63,7
8	62	32	64,8
9	65	30	67,0
10	6, 60	24	73,6
11	44, 67	22	75,8
12	43	20	78,0
13	9	19	79,1
14	45	18	80,2
15	49	17	81,3
16	10	16	82,4
17	8, 12	15	83,5
18	2, 55	13	85,7
19	42	12	86,8
20	11, 14, 36, 64	11	87,9
21	13, 28, 32, 53, 59	10	89,0
22	26, 27, 66	9	90,1
23	63	8	91,2
24	17, 39, 56	7	92,3
25	15, 21, 40	6	93,4
26	4, 19, 25, 41, 46	4	95,6
27	3, 7, 37, 54, 68	3	96,7
28	1, 24, 35, 51	2	97,8
29	5, 16, 22, 23, 34, 38, 52, 58	1	98,9

Примечание: Тест писал 91 студент.

Измерение на понимание синонимов можно в будущем в тестах опустить, поскольку студенты довольно хорошо знают их.

Данные табл. 2 показывают детально, какие задания ока-

зались самыми сложными для студентов. Преподаватель сразу видит, какие единицы следует повторить в первую очередь. Например, весьма высокое ранговое место занимают пункты 50 (35,1 %), 61 (45,0 %) и 70 (49,4 %), которые контролируют знания по таким разделам грамматики, как использование артиклей перед названиями сельскохозяйственных культур, употребление времен в личном и безличном залогах.

Проделанный нами выше анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Проверка обучения иностранным языкам по тестированию – экономичная форма контроля.

2. Данные теста (таблицы 1 и 2) свидетельствуют о самых сильных (понимание прочитанного специального текста и лексических единиц – 92,3 %) и слабых (употребление грамматических единиц – 77,6 %) сторонах при обучении английскому языку.

3. По такому тесту можно судить о положении дел не только по отделениям, но и получить информацию о состоянии каждого обучаемого после окончания первого этапа.

4. Результаты теста показывают, усвоение каких частей надо повторить в данной группе в начале продвинутого этапа.

Л и т е р а т у р а

БАНКЕВИЧ Л.В. Тестирование лексики иностранного языка. – М., 1981. – С. 107-108.

ГОРЧЕВ А.Ю. Объекты, уровни и приемы контроля//Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6. – С. 68-72.

РАПОПОРТ И.А. Общие требования к тестам по иностранным языкам//Проблема контроля при обучении иностранным языкам в вузе (языковые тесты: теория и практика). – Таганрог, 1972. – С. 17-23.

СУВОРОВ С.П. Педагогические тесты: практика их составления и использования в США//Пути улучшения преподавания иностранных языков. – М., 1970. – С. 51-117,

ФОЛОМКИНА С.К. Тестирование в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 16-20.

ABOUT THE ENGLISH LANGUAGE ACHIEVEMENT TEST
AT THE ESTONIAN AGRICULTURAL ACADEMY

E. Sau

S u m m a r y

Due to their objectivity tests are of great importance in checking the students' knowledge of English.

In the spring of 1986 an achievement test was administered to the first year students of the Estonian Agricultural Academy. The test (70 items) evaluated the students' (N = 91) achievements in English by the end of their first year of studies. The test (multiple-choice technique) consisted of lexical (44) and grammatical (26) items.

The results of the test showed that the students had mastered synonyms (96.1 %), single words (93 %), reading comprehension (89.2 %) and antonyms (87.9 %) fairly well, but more attention must be paid to their knowledge of grammar (77.6 %).

ПРОБЛЕМЫ ОБОСНОВАНИЯ ПРИМЕНИМОСТИ ТЕСТОВ ВОССТАНОВЛЕНИЯ (У)

К. Соомере

Тартуский государственный университет

В настоящей статье продолжается анализ экспериментальных данных о степени валидности теста восстановления, начатый в предыдущей статье серии (см.: Уч. зап. Тарт. ун-та, 1986, вып. 747).

В подавляющем большинстве экспериментов (см. обзор в Соомере К.Э., 1983а) валидность теста восстановления проверяется в отношении одного из следующих двух объектов измерения: "степень (трудность) понимания (иноязычного) текста" и "степень/уровень общего владения (иностранным) языком". В более поздних работах второй из этих объектов понимается как коммуникативная компетенция. Во многих исследованиях дается довольно подробное описание признаков экспериментальных условий. Одновременно с этим, однако, в наиболее обобщенных авторских формулировках эти признаки, как правило, не считаются существенными. Иными словами, полученные результаты в сущности рассматриваются как относящиеся ко всем возможным условиям применения теста восстановления. Таким образом, в экспериментах проверяются выводы основных теоретических обоснований этого теста (см. Соомере К., 1983б).

Оценкой валидности служит, как правило, коэффициент линейной корреляции (r) или коэффициент ранговой корреляции (ρ). В большинстве исследований ρ имеет значение, приближающееся или равняющееся единице. Среди значений r наблюдается большой разброс: наряду с высокими значениями встречаются и весьма низкие, в том числе даже не достигающие 0,3. При этом не удается обнаружить какой-либо связи между значением r и признаками теста или другими параметрами экспериментальных условий. Одновременно с этим, следует осо-

бо подчеркнуть, что среди значений r преобладают не достигающие 0,75.

Большинство исследователей утверждает, что полученные ими экспериментальные оценки (показатели) подтверждают прогнозы валидности теста восстановления (т.е. B , а не \bar{B}).¹ Тем не менее, если учесть, что о достаточной правильности измерений свидетельствуют лишь значения r , значительно превышающие 0,7, а Q является довольно неточной оценкой валидности, то очень многие из экспериментов на самом деле не подтверждают проверяемые ими прогнозы валидности. На основе таких экспериментов следовало бы утверждать, что тест восстановления измеряет свой объект правильно не всегда, а лишь при некоторых условиях X , причем конкретное значение X неизвестно.

Кроме того, напомним, что выражение "тест валиден" синонимично выражению "тест всегда измеряет правильно". Или, точнее, тестовое задание валидно в определенных условиях для измерения того или иного объекта, если в этих условиях оно всегда измеряет его правильно, и невалидно, если в этих условиях оно измеряет этот объект не всегда правильно и, тем самым, всегда недостоверно.² Следовательно, валидное тестовое задание должно измерять правильно не только в эксперименте, но и во всех тех случаях, на которые распространяются (обобщаются) его результаты. Это означает, что высокая экспериментальная оценка валидности сама по себе еще не опровергает теоретический прогноз невалидности (\bar{B}). В этой связи уместно привести скептическое мнение Э. Дж. Ранда, который подчеркивает, что "высокий коэффициент корреляции может представлять два различных элемента умения, соединенных в условиях данного теста, примененного с данной группой испытуемых, но разбеденных в других условиях" (Rand E.J., 1972).

Следует иметь в виду, что те множества, на которые распространяются результаты экспериментов с тестом восстановления (т.е. те генеральные совокупности, которые эти экспе-

¹ Среди немногочисленных исключений можно упомянуть работы Carroll J.B., Carton A.S., Wilds C.P., 1956, Kingston A.J., Weaver W.W., 1963.

² При вероятностном подходе выражение "тестовое задание валидно" рассматривается как правильное с той или иной вероятностью. Само определение валидности от этого не меняется.

рименты предназначены представлять), являются бесконечными и имеют несколько расплывчатый и изменчивый характер, что среди их членов практически невозможно провести строго случайный отбор. Даже при таком сравнительно скромном обобщении как, например, "испытуемый — учащийся старшего класса средней школы той или иной страны" — соответствующее множество охватывает не только всех учащихся старших классов данной страны в момент проведения эксперимента, но и всех тех старшеклассников, с которыми в данной стране намереваются в будущем применять исследуемый тест. Последняя группа принципиально не может быть отражена однократным экспериментом, несмотря на сколь угодно большой объем используемой выборки и тщательность соблюдения условий случайности отбора при ее составлении.³ В частности, однократный (а также двух- или трехкратный) эксперимент принципиально не способен выявить последствия приспособления учащихся к тесту восстановления при его превращении в преобладающее средство контроля.

При отсутствии возможности строго случайного отбора неминуемо повышается вероятность появления в выборке признаков, способствующих ожидаемому экспериментальному результату⁴ (которым в экспериментах, проверяющих валидность теста, обычно является положительный результат, т.е. высокое значение оценки валидности).

Так, при описании одного из поставленных ими экспериментов И.А. Рапопорт и его соавторы характеризуют процедуру составления теста восстановления как пропуск каждого n -ого слова (Рапопорт и др., 1976). В подавляющем большинстве текстов (в том числе учебных) такая процедура неизбежно приведет к появлению целого ряда пропусков, которые трудно заполнить не только изучающему иностранный язык, но и носителю этого языка, и которые поэтому неадекватны для измерения объекта "степень/уровень общего владения иностранным языком" (ср. Anderson J., 1976, p. 71).⁵ Между тем рассмотрение конкретных тестов, использованных в эксперименте

³ Имеется в виду отбор среди старшеклассников данной страны в момент проведения эксперимента.

⁴ В связи с лингвистическими исследованиями данная закономерность отмечается Э.Б. Коулменом (см. Coleman E. B., 1964, p. 219).

⁵ "... mechanical deletion systems produce some items that even skilled readers find ambiguous".

(тесты приводятся в приложении указ. соч.), обнаруживает, что в них такие невалидные пропуски практически отсутствуют. Это означает, что тексты, на которых составлены тесты, обладают особым признаком, далеко не типичным текстам вообще (т.е. тому множеству, которое соответствует описанию эксперимента и на которое распространяются его результаты). Другим примером познавательного предпочтения признаков, способствующих появлению положительного экспериментального результата, может служить использование во многих экспериментах таких текстов и/или испытуемых, что в конкретных количественных значениях объекта измерения можно ожидать (и действительно наблюдается) значительный разброс (например, использование в качестве испытуемых учащихся разных школьных классов, в то время как в практике преподавания тест нередко применяется для оценки учащихся одного и того же класса).

Следует иметь также в виду, что критерии валидности далеко не всегда представляют собой безупречные методы измерения соответствующих объектов. Недостатки критерия могут как понизить, так и повысить значение оценки валидности. Последнее происходит в тех случаях, когда используется критерий, близкий по своей природе оцениваемому тесту и разделяющий его несовершенства. В качестве примера можно привести эксперимент М.Р. Аквино (Aquino M.R., 1969), где результаты по тесту восстановления соотносились с успешностью дословного припоминания текстов. Опираясь на проделанный гесретический анализ (см. Соомере К.Э., 1963б), нетрудно убедиться, что при описании деятельности "дословное припоминание текста" и "выполнение задания теста восстановления" значения таких терминов, как "избыточность" и "предвосхищение" практически тождественны. Это означает, что в признаках, существенных с точки зрения валидности теста, эти деятельности совпадают, в то время как обе отличаются от деятельности "осмысление текста". Поскольку, однако, объект измерения в рассматриваемом эксперименте определяется как "степень (трудность) понимания текста", то значение оценки валидности весьма вероятно является преувеличенным.

Учитывая все изложенное, можно утверждать, что встречающиеся в литературе экспериментальные данные не противоречат ни выводу о неубедительности имеющихся обоснований теста восстановления (см. Соомере К.Э., 1963б), ни резуль-

татам анализа на основе теоретической модели валидности этого теста (см. Соомере К.Э., 1984, 1985), а наоборот — подтверждают их.

Наконец отметим, что сказанное подкрепляется данными той группы исследований, в которых рассматриваемый тест рекомендуется применять с той или иной "второстепенной" целью: для измерения способности испытуемого различать разные стили (Bormuth J.R., Macdinald O.L., 1965), общего уровня его умственного развития ("general intelligence", см., например, Jenkinson M.D., 1957), степени его экстравертности/интровертности, его отношения к читаемому материалу (Manis M., Dawes R.M., 1961) и т.д. Все эти объекты измерения, разумеется, могут быть в некоторой мере связаны со степенью (трудностью) понимания текста и со степенью/уровнем общего владения языком, однако эту связь нельзя считать всеобщей и тем более линейной.⁶ Тем самым утверждение о валидности теста как средства измерения одного из названных "второстепенных" объектов вступает в противоречие с утверждением о его валидности как средства измерения степени понимания текста и/или уровня общего владения языком. В этой связи следует обратить особое внимание на данные о зависимости успеха в выполнении теста восстановления от стереотипности исходного текста (см. Osgood C.E., 1960, Jenkins J.J., 1960), которые явно противоречат положению о валидности этого теста как способа контроля (измерения) общего владения языком — коммуникативной компетенции (разумеется, при условии, что под коммуникацией понимается нечто большее, чем простой обмен стереотипными фразами).

Подытоживаем изложенное. Во многих экспериментальных исследованиях, независимо от выводов самих исследователей, проверяемые положительные прогнозы валидности теста восстановления не подтверждаются. Что же касается работ, где оценка валидности имеет высокое значение, то следует иметь в виду, что сама по себе такая оценка еще не опровергает теоретический прогноз невалидности: те множества различных

⁶ В частности, даже если согласиться с Дж.У. Оллером, утверждающим, что между степенью/уровнем общего владения иностранным языком и общим уровнем умственного развития существует связь (Oller J.W., Jr., 1978), то следует оговорить, что эта связь далеко не настолько универсальна, чтобы можно было сделать вывод о валидности теста восстановления для измерения обоих объектов одновременно.

случаев измерения, на которые распространяются результаты анализируемых экспериментов, бесконечны и настолько изменчивы и расплывчаты, что среди их членов практически невозможно провести строго случайный отбор. Соответственно, существует тенденция появления в выборке признаков, способствующих ожидаемому (положительному) результату. Кроме того, используемые критерии далеко не всегда представляют собой безупречные методы измерения, причем их недостатки могут как понизить, так и повысить значения оценок валидности. В итоге, встречающиеся в литературе экспериментальные данные по сути дела подтверждают полученные нами на основе теоретической модели (негативные) прогнозы валидности теста восстановления. Косвенно данный вывод подкрепляется теми исследованиями, в которых этот тест рекомендуется применять с той или иной "второстепенной" целью.

В следующих статьях серии приводятся результаты экспериментов, поставленных для дополнительной проверки действительности разработанной нами теоретической модели, а также изучаются возможности использования этой модели для выявления условий, при которых валидность теста восстановления увеличивается.

Л и т е р а т у р а

- РАПОПОРТ И.А., ГОХЛЕРНЕР М.М., СЕЛЫГ Р., СОТТЕР И. О диагностических функциях тестовой методики дополнения//Иностранные языки в школе.- 1976.- № 2. - С. 31-37.
- СООМЕРЕ К.Э. Применение тестов восстановления (cloze tests) //Объекты и формы контроля при обучении иностранным языкам:Сб. научн. тр. МГПИИЯ им. М. Тареза. - М., 1983а. - Вып. 223.
- СООМЕРЕ К.Э. Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (I)//Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1983б. - Вып. 650: Развитие навыков говорения и проблемы контроля.
- СООМЕРЕ К.Э. Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (II)//Уч. зап. Тарт. ун-та.-1984. - Вып. 674: Актуальные вопросы отбора учебного материала для вузовского курса иностранного языка.

- СООМЕРА К.Э. Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (Ш)//Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1985. - Вып. 706: Интенсификация и оптимизация преподавания иностранных языков в вузе.
- ANDERSON J. *Psycholinguistic Experiments in Foreign Language Teaching*. - University of Queensland Press, 1976.
- AQUINO M.R. *The Validity of the Miller-Coleman Readability Scale*. - *Reading Research Quarterly*.-1969. - Vol. 4. - P. 342-
- BORMUTH J.R., MacDONALD O.L. *Cloze Tests as a Measure of Ability to Detect Literary Style*/// *Proceedings of the International Reading Association*. 1965. - Vol. 10. - P. 287-290.
- CARROLL J.B., CARTON A.C., WILDS C.P. *An Investigation of Cloze Items in the Measurement of Achievement in Foreign Languages*//*College Entrance Examination Board Research and Development Report*. - Cambridge (Mass.): Laboratory for Research in Instruction, Harvard University, 1959.
- COLEMAN E.B. *Generalizing to a Language Population*//*Psychological Reports*. - 1964. - Vol. 14.- P. 219-226.
- HAFNER L.E. *Relationships of Various Measures to the "Cloze"*//*Thirteenth Yearbook of the National Reading Conference*. 1964. - P. 134-145.
- JENKINS J.J. *Communality of Associations as an Indicator of More General Patterns of Verbal Behavior* // *Style in Language*/ - Ed. by t. E. Sebeok.- New York: Massachusetts Institute of Technology and John Wiley and Sons. 1960.- P. 307-329.
- MANIS M., DAWES R.M. *Cloze Scores as Functions of Attitude*. - *Psychological Reports*. - 1961. - Vol. 9. - P. 79-84.
- OLLER J.W., Jr. *How Important is Language Proficiency to IQ and Other Educational Tests?*//*Oller J.W., Jr., Perkins K. Language in Education: Testing the Tests*. - Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1978. - P. 1 - 15.

- OSGOOD C.E. Some Effects of Motivation on Style of Encoding//Style in Language/Ed. by T.A.-New York: Massachusetts Institute of Technology Press and John Wiley and Sons, 1960. - P. 293-306.
- RAND E.J. Integrative and discrete-point Tests at UCLA: Workpapers//Teaching English as a Second Language. - 1972. - Vol. 6.
- WEAVER W.W., KINGSTON A.J. A Factor Analysis of the Cloze Procedure and Other Measures of Reading and Language Ability//Journal of Communication. - 1983. - Vol. 13. - P. 252-261.

ON THE PROBLEM OF THE VALIDITY OF CLOZE TESTS (5)

K. Soomere

S u m m a r y

The article, the fifth in the series, analyses the relationship between concurrent and construct validity. In particular, it is shown that high correlation coefficients do not necessarily disprove theoretical predictions of nonvalidity. The conclusion is reached that existing experimental data support the model presented in the second and third articles of the series.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

М. Тамм

Тартуский государственный университет

В решениях XXVII съезда КПСС много внимания уделяется проблемам развития высшего образования в нашей стране, послесъездовский документ "Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране" рассматривает компьютеризацию учебного процесса как возможность усиления индивидуального подхода и развития творческих возможностей студентов, опираясь на их самостоятельную работу. В этом же документе неоднократно подчеркивается важность знания иностранных языков нашими специалистами.

В январе 1986 года преподаватели иностранных языков филологического факультета Тартуского государственного университета проходили курс специальной подготовки при математическом факультете по освоению знаний для работы с микрокомпьютерами. Сделаны первые попытки составить учебные программы преподавания студентам грамматики английского и немецкого языков при помощи микрокомпьютеров типа "Yamaha". Предстоит большая работа по созданию систематических учебных пособий.

В конце мая 1986 года в Ульяновске состоялась всесоюзная конференция по проблемам компьютеризации процесса преподавания иностранных языков в педагогических институтах, на которой рассматривалась уже проделанная работа, обобщался опыт во всесоюзном масштабе. Конференция подвела итоги и выработала дальнейшие направления. Преподавательский состав во многих вузах готов использовать микрокомпьютеры при преподавании иностранных языков. Вырабатываются учебные программы, но основной проблемой является пока техническое оснащение, недостаточное количество микрокомпьютеров при филологических факультетах и на кафедрах иностранных языков.

Первые шаги в преподавании языков при помощи компьютеров делались уже давно. В 1963 году Патрик Суппс и Ричард Атkinson в Станфорде в США стали инициаторами научно-исследовательского проекта по составлению учебных материалов для компьютеризации преподавания целого ряда предметов в начальной и средней школе, а в дальнейшем и на университетском уровне. Они выработали полные курсы преподавания русского языка, имели экспериментальные и контрольные группы студентов. Студенты, изучающие русский язык при помощи компьютеров, показали значительно лучшие результаты, чем в контрольных группах.

В Великобритании проблемами компьютеризации учебного процесса стали заниматься в конце 60-х годов, в первую очередь в университетах Лидса, Эдинбурга, Суррей и Лондона.

В середине 70-х годов энтузиазм использования компьютеров в учебных заведениях погас, причиной чего являлась огромная стоимость ЭВМ, их обслуживание и дороговизна программ, а также консерватизм системы образования. Новая волна исследований в этой области появилась с конца 70-х годов благодаря развитию микропроцессорной техники. В настоящее время уже имеется обширная литература о компьютеризации образования, и микрокомпьютеры (персональные компьютеры) прочно вошли в процесс преподавания во многих странах. Микропроцессорная техника благодаря своей удобности, небольшой стоимости и несложного использования (*user-friendly micro-computers*) революционизировала образование.

Компьютеризацию образования (в США используется термин CAI - *computer-assisted instruction*, в Великобритании CAL - *computer-aided learning*) можно рассматривать как новую отрасль педагогики, занимающуюся общими проблемами компьютеризации учебного процесса любого предмета. Для этого необходимо соединять действия:

1) педагогов-психологов, которые занимаются проблемами обучения. Компьютеризация выдвигает новые аспекты обучения;

2) специалиста по предмету, ведущего формализацию профессиональных знаний, системный анализ и структурирование учебного материала и создание модели обучающей системы на основе выработанной структуры;

3) специалистов-программистов, а также дизайнеров, которые занимались бы визуальным оформлением компьютерного курса;

4) инженеров - создателей микрокомпьютеров с целью

преподавания.

В литературе подчеркивается, что до настоящего времени еще неполностью изучен процесс обучения конвенциональными методами, и обобщение теоретических вопросов компьютеризации преподавания еще впереди.

В США имеется значительный опыт использования микрокомпьютеров в учебном процессе. Например, Дерек С.Бок, президент Гарвардского университета, в докладе об опыте компьютеризации учебного процесса в своем университете к 1985 году ясно подчеркивает "за" и "против". Во-первых, он выражает мысль, что компьютер не заменяет преподавателя. Вся польза в том, что компьютер позволяет обрабатывать и накапливать информацию и имеет обратную связь. В индивидуализации учебного процесса и поощрении самостоятельной работы компьютеры приносят значительную пользу, но их использованием нельзя злоупотреблять, так как после периода новизны и подъема интереса студентов к новым методам наблюдается ухудшение результатов учебы с компьютерами. Бок подчеркивает, что в педагогике изучение общих проблем обучения необходимо ускорять. Он оценивает активизацию не только студентов, но и преподавателей, которые стали больше работать над построением своего курса, стали размышлять о дозировке материала, о взаимоотношениях компьютерных и конвенциональных частей своего курса. В то же время он отмечает, что компьютеризация университетского образования в материальном смысле дорога. Стоимость машин, программ и обслуживающего персонала охватывает значительную часть бюджета университета; компьютеризация должна быть использована только на тех факультетах, где она действительно принесет положительный результат.

Программное обучение - явление не новое, но новый этап - компьютеризация - заставляет преподавателя более четко структурировать учебный материал, так как немедленная обратная связь компьютера позволяет составлять контролирующие и обучающие программы. Во всех странах, где занимаются компьютеризацией преподавания, наблюдается недовольство имеющимися учебными программами, недостаточным числом хороших программ, хотя в США, Великобритании, во Франции, в Японии и т.д. составление учебных программ стало коммерческой деятельностью. Вопрос, что преподавать и как, все еще требует ответа. Более развита компьютеризация преподавания точных наук, нежели гуманитарных, в том числе и преподавания язы-

ков. Для преподавания языка имеются в основном программы для грамматики и словаря. Преподавание при помощи компьютеров возможно лишь в том случае, если материал поддается формализации и алгоритмизации. Такой учебный материал должен быть переведен на язык компьютера и здесь необходимо участие специалиста-программиста. В среднем для программирования одного часа учебной деятельности на микрокомпьютере программисту необходимо работать 100-200 часов. Трудоемкий процесс программирования и стоимость этой работы заставляют преподавателя - составителя учебного пособия по своему предмету - особенно глубоко размышлять над проблемами отбора и структурирования учебного материала.

В западных странах благодаря инженерам-создателям появились многочисленные типы микрокомпьютеров, которые могут выполнять разные функции и имеют множество технических возможностей (многоцветное изображение, звуковое оформление, разные периферийные приспособления), создаются единые микрокомпьютерные системы. Развиваются с теоретической точки зрения новые, более упрощенные машинные языки для общения с этими компьютерами.

Микропроцессорная техника развивается значительно быстрее, чем понимание ее роли в образовании и использовании учебных функций в процессе обучения. Что дает компьютеризация обучения в настоящее время? Перечислим некоторые положительные стороны:

1. Индивидуальный подход к студенту. Учебный материал и методика преподавания сосредотачиваются на отдельном студенте. Более слабым студентам предоставляется дополнительное время, так как машина обладает неограниченным терпением, скорость овладения материалом зависит от индивидуальных качеств студента и предписывается преподавателем. Процесс освоения имеет место в эмоционально нейтральной обстановке, и негативные эмоции не тормозят обучение. Визуальное оформление материала на экране может приспособиться к потребностям отдельных студентов, которые плохо воспринимают материал в книге.

2. Студенты работают самостоятельно, не завися от преподавателя или класса. Они в основном выполняют домашние задания или работают определенный отрезок времени в ходе классной работы.

3. Постоянный самоконтроль положительно влияет на результаты работы.

4. Активность самого студента не ослабевает, умственная активность – это первичное условие для работы с компьютером.

5. Интерес к работе и к своим результатам. Положительная мотивация и постоянная стимуляция играют огромную роль в освоении материала.

6. Рутинные задания (повторения и запоминания правил, формул, фактов) выполняются во взаимосвязи с компьютером, тем самым и студент, и преподаватель освобождаются для более возидательных задач.

Все эти положительные стороны могут быть использованы и для преподавания иностранных языков. Преподавателей иностранных языков всегда интересовали всевозможные новые методы, приемы преподавания и технические аудиовизуальные средства. Граммофонные пластинки, магнитофонные ленты, радио, телевидение, кино – все они использовались в аудиторное и внеаудиторное время преподавания иностранных языков. С появлением этих новых технических средств ожидали революционизирующих изменений, достижений, но этого не произошло. Микрокомпьютер как следующее достижение научно-технического развития значительно отличается от них, как уже отмечалось выше, своей способностью обрабатывать информацию и наличием обратной связи. Следует подчеркнуть, что и микрокомпьютер является только орудием в руках преподавателя, и его место в преподавании иностранных языков должно быть определено. Именно преподавание формальных, конкретных частей, требующих рутинных упражнений с последующим контролем, использует эти возможности микрокомпьютера и больше всего интересует преподавателя иностранного языка, облегчает его труд. Однако роль микрокомпьютера не стоит преувеличивать. Каков учитель, такова и программа, составленная им для компьютера.

Как построить обучающую программу? В каждом случае программа должна иметь следующие элементы:

- 1) предварительный тест;
- 2) учебный материал;
- 3) ряд действий, предписанных студенту, и упражнения;
- 4) заключительный тест.

Предварительный оценочный тест проводится с целью выявления предварительных знаний студента, его возможности начать процесс обучения.

Основными ступенями в разработке учебного материала и проведении обучения являются выбор элементов, формирование

диалога, разработка предварительных промежуточных тестов после освоения каждого отрезка материала, так как обучение происходит в условиях постоянного самоконтроля.

При изучении определенные умения должны быть не только освоены, но и доведены до автоматизма. Так, следует включать в программу целый ряд упражнений. Заключительное тестирование проводится с целью получения точного представления об усвоении студентом заданного материала, поэтому структура при тестировании должна быть такой же, как и при изучении.

Таким образом, основной частью преподавания иностранного языка при помощи микрокомпьютеров является тестирование. Теория и практика тестирования в преподавании иностранных языков – сравнительно хорошо проработанная область, и любому преподавателю, который занимается подготовкой программ, следует ознакомиться со всеми возможностями тестирования.

Автором этой статьи был написан сценарий для программы преподавания студентам первого курса основных форм неправильных глаголов. Целью программы является освоение форм 100 неправильных глаголов. Первокурсники, в основном, усвоившие материал в средней школе, нередко ошибаются в употреблении некоторых глаголов и не имеют системного представления обо всем материале.

После оценочного теста был представлен изучающий материал. При структурировании материала автор руководствовалась системой неправильных глаголов Г. Лийча и Я.Свартвика:

(1) Все три формы идентичны

группа put

(2) две формы идентичны

A группа learn

B группа spend

C группа read

D группа sleep

E группа strike

F группа bring

G группа find

H группа get

I группа sell

J группа come

K другие глаголы с двумя идентичными формами

(3) все три формы разные

А группа	mow
В группа	speak
С группа	wear
Д группа	know
Е группа	bite
Ф группа	take
Г группа	write
Н группа	drink

(4) другие глаголы с тремя разными формами.

Промежуточные тесты и упражнения, а также и заключительный тест соблюдали данную систему. Сценарий программы находится в стадии программирования.

В заключение можно сказать, что преподавателям иностранных языков предстоит интересный и созидательный труд по использованию микрокомпьютеров в процессе обучения. Как показывают первые шаги и опыт преподавателей ТТУ, требуется немало времени для подготовки программ и преодоления консерватизма. Необходимо, чтобы программное оснащение опережало материальное.

Л и т е р а т у р а

КОНОВАЛОВА Е.Д. Новое в зарубежном тестировании//Методы интенсификации обучения иностранным языкам. - Л., 1984.

Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране//Советская Эстония. - 1986. - 3 июня.

Проблемы компьютеризации процесса преподавания иностранных языков в педагогических институтах. - Ульяновск, 1986.

ОЙШЕР М. Компьютеры и образование//Исследования по педагогике и возможности их внедрения. - Тарту, 1986.

ЗОК D.C. The Use of New Technology in College Education//Computers and People. - 1985. - No. 7-10.

CARRIER C.A., LAMBERT J.L. Preparing Teachers for Using Computers in Instruction//Educational Technology. - New York. - 1984. - Sept.

CHAMBERS J.A., SPRECHER J.W. Computer-Assisted Instruction. - New Jersey, 1983.

- FERRARIS M., MIDORO V., OLIMPO G. Pectri Nets as a Modelling Tool in the Development of CAL Courseware//Computer and Education. - Oxford, 1984. - Vol. 8. - No 1.
- HAY L. Scenario for the Future - an Interview with the 1983 Teacher of the Year//American Education. - 1983. - July.
- IVANOVA K., SHULZHENKO T. Testing Effected through Technical Aids//Testing in Foreign Language Teaching Seminar. - Tallinn: TPI, 1986.
- KHLEVCHUK N. Computer-assisted Instruction and Testing // Testing in Foreign Language Teaching Seminar. - Tallinn: TPI, 1986.
- LEECH G., SVARTVIK J. A Communicative Grammar of English. - Moscow, 1983.
- MOROZENKO V., TURUN I., PETUKHOVA M. Optimization of Testing through Computerization//Testing in Foreign Language Teaching Seminar. - Tallinn:TPI, 1986.
- STANDACHER D.G. The Effects of Computers on Education. American Education. - 1983. - July.
- WEXLER E. Computer Literacy//American Education. - 1979. - June.

ON SOME PROBLEMS CONCERNING COMPUTERIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

M. Pannu

S u m m a r y

The present article deals with a very topical theme - teaching with the help of computers. A brief survey of the history of computerization of teaching is given. The advantages as well as the shortcomings of using computers in the teaching process are pointed out.

**О ПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

Т. Таммпере

Тартуский государственный университет

Общезвестно, что овладение речью, представляющей собой комплексный вид человеческой деятельности, ибо она включает как выражение своих мыслей, так и понимание мыслей других людей, требует значительных временных затрат. Поэтому неудивительно, что повышение эффективности обучения иностранному языку не должно быть в центре внимания методистов. Выход из этой проблемы может быть разным. Так, в настоящее время принято общепринятым разделение речи на репродуктивный и креативный виды, хотя как относиться к этому разделению? А. Тахманган пытался доказать одно: чтобы добиться эффективности в методу такого подхода в сложившейся ситуации (журнал "Иностранные языки в школе").

Известно также, что как репродукция, так и решение задач часто в двух формах — в устной и письменной, что дает каждой сложности больше видов речевых умений: говорение, письмо, аудирование и чтение. Соответственно существует и много видов грамматических действий, действий, применяемых при аудировании, чтении и письме, что необходимо учитывать при представлении грамматического материала. Однако исключение при изучении имеет значение в процессе обучения иностранному языку, если различия между речью и письменной формой затрагивают и саму грамматическую систему. Так, показатели грамматических категорий (число, род, вид) устной формы языка отличаются от показателей этих же категорий в письменной форме (Dubois J., 1965, p. 15; Wagner E., 1968, p. 9). Это дает основание говорить о существовании во французском языке двух грамматических систем — письменной и устной (Свёбсу М., Wagner E., 1966, p. 5).

Каким образом приведенные положения позволяют повысить

эффективность обучения французскому языку, покажем конкретно на формировании грамматических навыков говорения. Под грамматическим навыком говорения мы понимаем, как и С.Ф. Шатилов, "стабильно правильное и автоматизированное, коммуникативно мотивированное использование грамматических явлений в устной речи. Такое владение грамматическими средствами языка основывается на речевых динамических стереотипах формы в единстве с их значением, "звучания и значения" (термин Л.В. Щербы). Основными качествами грамматического навыка говорения, таким образом, являются автоматизированность и целостность в выполнении грамматических операций, единство формы и значений, ситуативная и коммуникативная обусловленность его функционирования" (Шатилов С.Ф., 1982, с. 184, 185).

Для формирования грамматических навыков, обеспечивающих правильное и автоматизированное формообразование и формоупотребление слов в устной речи на данном языке, обучающемуся предстоит усвоить как определенный языковой материал, так и действия по его грамматическому оформлению и употреблению в высказывании. Поскольку овладение грамматическими действиями сопряжено с большими трудностями, чем запоминание языкового материала (Очерки, 1974, с. 169), то основное внимание в процессе создания грамматических навыков должно уделяться грамматическим действиям и их автоматизации. Способами формирования грамматических навыков являются показ, объяснение и упражнение. В настоящей статье будут рассмотрены показ и объяснение грамматического материала, т.е. его презентация, поскольку в практике преподавания часто имеет место парадокс, что показывается и объясняется письменная форма слова, хотя целью является создание грамматического навыка говорения.

Вопросам показа уделяется в методической литературе меньше внимания, чем вопросам объяснения, но это отнюдь не значит, что показ менее важен. При обучении нельзя обойтись без показа, потому что овладение речевой деятельностью подразумевает формирование автоматизированных действий, а "никакое действие не может быть усвоено учеником, если оно ему не было показано" (Рудик П.А., 1947, с. 122). Под показом, сопровождающим и дополняющим объяснение, в методической литературе понимают примеры, используемые для иллюстрации объясняемого правила. Показ служит восприятию материала и действий, без которого не может быть усвоения. Показ имеет

большое значение для создания слуховых, зрительных и моторных образов языкового материала. Слуховой показ должен обязательно предшествовать зрительному. Целесообразность отказа от одновременного слухового и зрительного показа определяется значительными расхождениями в фонемном и графемном компонентах французского языка. Так, например, при показе образования устной формы третьего лица множественного числа настоящего времени изъявительного наклонения двухосновных глаголов, в основе которых не происходит чередования гласных, демонстрируется отбрасывания окончания [e]*: vous [ekrive] - ils [ekriv], vous [parte] - ils [part]. В письме же осуществляется совершенно иное действие - окончание -ez заменяется окончанием -ent: vous écrivez - ils écrivent, vous partez - ils partent. Если целью обучения является владение устной речью, то первостепенное значение принадлежит слуховому показу.

Правда, надо сказать, что показ действий при восприятии со слуха дает эффект лишь в случае простых действий, не требующих сложного анализа. Причина заключается в том, что анализ и умозаключения на основе только слуховых впечатлений сопряжены с большими трудностями. В.С. Цетлин считает, что показ действий при слуховом восприятии правомерен, если соблюдаются следующие условия:

1. Действия должны быть простыми, а потому более подходят действия репродуктивных навыков, чем рецептивных.

2. Элементы, которыми учащиеся учатся оперировать, должны обладать достаточно четким звуковым оформлением и значением. Поэтому, в основном, это могут быть действия со знаменательными словами.

3. Фразы должны быть сравнительно небольшого объема (с двумя, тремя и максимум четырьмя членами предложения) (Цетлин В.С., 1965, с. 313).

Посмотрим, как соблюдаются эти условия при образовании глагольных форм. Основные действия, которые предстоит усвоить, просты: это отбрасывание последнего звука, добавление нужного звука или замена одного звука (или звукового комплекса) другим. Таким образом, первое условие выполняется. Глаголы - знаменательные слова, обладающие четким звуковым

* Замену приглагольного местоимения мы оставляем в данном случае без внимания, так как это действие идентично как в устной, так и в письменной речи.

оформлением и значением (второе условие выполняется). В случае непереходных глаголов возможны фразы с двумя, а при переходных глаголах – с тремя членами предложения. Следовательно, выполняется и третье условие.

Итак, в случае показа действий для образования глагольных форм можно основываться только на слуховом восприятии, так как все условия, разрешающие осуществить показ действий при слуховом восприятии, выполняются. А из существенного различия между фонемным и графемным компонентами французского языка вытекает, как уже было сказано, необходимость в чисто слуховом показе действия образования глагольных форм, если обучение направлено на овладение устной речью.

В показ материала входит также его повторение, устное воспроизведение фраз. Восприятие должно чередоваться с воспроизведением для того, чтобы гарантировать правильное и точное восприятие звукового комплекса.

Объяснение рассматривается нами в настоящей статье в плане его содержания. В отношении построения объяснения единого мнения в методике не существует. Различие во взглядах обусловлено дифференцированным или недифференцированным подходом к объяснению. Мы придерживаемся точки зрения, что нельзя говорить об "объяснении вообще". Следует различать три вида объяснения: объяснение понятий, объяснение материала и объяснение грамматических действий с материалом (Цетлин В.С., 1965, с. 297).

Для данной работы первостепенный интерес представляет объяснение грамматических действий. Объяснение материала мы рассмотрим вместе с объяснением действий, потому что эти два вида очень тесно связаны между собой, поскольку действия проводятся с определенным материалом.

Дифференцированный подход необходим и к грамматическим действиям. "В связи с тем, что грамматические действия составляют компоненты различных видов речевой деятельности и обладают спецификой, методика обучения разным видам действий должна быть рассмотрена раздельно" (Общая методика, 1967, с. 332).

Особенности репродуктивной и рецептивной деятельности существенно влияют на формирование грамматических навыков. Рассматривая зависимость между целью обучения и построением объяснения, И.В. Рахманов приходит к следующему заключению: при репродуктивной цели исходной точкой объяснения

должно быть значение, выраженное средствами родного языка, от которого надо идти к форме в иностранном языке. При рецептивной цели, наоборот, следует исходить из формы и идти к значению (Рахманов И.В., 1956, с. 179).

Особенности устной и письменной речи сказываются как на грамматических действиях, так и на материале, с которым следует провести действия. Например, для выражения третьего лица множественного числа глагола *parler* в устной речи достаточно поставить перед основой глагола [*parl*] приглагольное местоимение [*il*] и получаем: [*ilparl*]. В письменной же речи, кроме присоединения приглагольного местоимения, форма которого будет *ils*, необходимо прибавить к основе окончание *-ent*, что дает *ils parlent*. Так, для выражения одного и того же содержания количество совершаемых действий в устной речи на одно меньше, чем в письменной. К тому же действия совершаются не с идентичным материалом.

Существование при обучении иностранному языку разных видов объяснений отражается и в разных видах правил. Для объяснения грамматических действий с языковым материалом больше, чем описательные правила, подходят оперативные. Эти правила получили название "правил-инструкций" (Королева Т.А., 1966), поскольку они руководят действиями обучающихся. "Правила-инструкции имеют дидактическую направленность, они указывают те действия, которые нужно выполнить для достижения определенной цели - употребить грамматическое явление в речи или опознать его при чтении и на слух" (Очерки, 1974, с. 174). По мнению советских психологов, знание способа действий не обеспечивает полноценного их выполнения, но оно обязательно для того, чтобы выработался соответствующий механизм (Психология, 1962, с. 450). Характеризуя правило-инструкцию, И.Д. Салистра отмечает, что "формулирование учебной инструкции должно отличаться краткостью, ясностью и четкостью и быть прежде всего руководством к употреблению данного языкового факта в речи" (Салистра И.Д., 1966, с. 170).

Но требования краткости и ясности по отношению к правилу-инструкции ни в коем случае не должны идти в ущерб адекватному отражению учебными правилами объективных закономерностей, существующих в языковой действительности. Мы согласны с Т.И. Раздиной, что "в первую очередь, адекватность учебных правил - необходимая предпосылка успешного и правильного формирования навыка употребления иноязычных

форм в речи" (Раздина Т.И., 1969, с. 37). Т.И. Раздина провела анализ учебников для средней школы, а также ряда учебных пособий для студентов первого курса высших учебных заведений и обнаружила, что учебные правила в них далеко не всегда адекватны правилам, объективно действующим в английском языке (Раздина Т.И., 1969, с. 38). К такому же заключению мы пришли на основании изучения учебников и учебных пособий французского языка. Анализ учебников и учебных пособий французского языка показывает, что грамматические явления часто объясняются в них, исходя только из письменной формы языка. Покажем это на конкретных примерах.

Выражение ч и с л а имен существительных:

"1) Обычно множественное число имен существительных образуется путем прибавления -s к окончанию единственного числа: un cahier - des cahiers.

2) Имена существительные, оканчивающиеся на -au, -eau и -eu, имеют во множественном числе букву "х" на конце: un jeu - des jeux, un pouau - des pouaux, un tableau - des tableaux" (Понтикова А.В., Тарачешникова Е.В., 1973, с. 126).

Выражение р о д а имен прилагательных.

"Прилагательные, оканчивающиеся в мужском роде на согласную, принимают в женском роде -е; при этом ранее непронизносимая конечная согласная начинает звучать: anglais [ãglɛ] - anglaise [ãglɛ:z]; grand [grã] - grande [grã:d]." (Соколова С.Н., Ланько М.Г., Малинина З.В., Северская Н.В., 1971, с. 32).

Выражение л и ц а:

"2-е лицо единственного числа настоящего времени глаголов первой группы.

Глаголы первой группы во 2-м лице единственного числа имеют окончание -es: tu parles tu prépares
tu arrives tu déjeunes
tu entres tu restes (Соколова С.Н., Ланько М.Г., Малинина З.В., Северская Н.В., 1971, с. 37).

"При сопряжении глаголов I группы отбрасывается окончание инфинитива -er и прибавляются личные окончания к основе глагола.

Настоящее время - Je regarde - e
Il regarde - e
Elle regarde - e
Vous regarde - ez" (Понтикова А.В.,

Тарачешникова Е.В., 1973, с. 10).

Все приведенные правила направлены на формирование грамматических навыков, необходимых для письма, а не для устной речи, потому что в устной речи число имени существительного выражается предстоящим ему детерминативом (Богомолова О.И., 1948, с. 9, 10; Илия Л.И., 1964, с. 28; Савёву М., 1968, р. 45); значительная часть прилагательных в роде неизменяема, а у большинства изменяющихся женский род обозначается посредством конечного согласного звука (Илия Л.И., 1964, с. 61; Богомолова О.И., 1948, с. 8), в то время как основной показатель лица глагола – это приглагольное местоимение (Vassilieva N.M., Pitskova L.P., 1972, р. 104). Недостаток учебных правил отмечал в свое время акад. Л.В. Щерба, который писал, что "ни для одного языка в мире не существует хороших грамматик и словарей, которые были бы безусловно адекватны действительности. Традиционная школьная грамматика – очень старая дисциплина, в ней много пережитков и схоластики. Ученые лингвисты занимаются историей языка и не уделяют должного внимания реформе школьных описательных грамматик, а если они и занимаются описательной грамматикой, то тоже по разным причинам далеко не всегда решительно порывают с традициями" (Щерба Л.В., 1974, с. 81).

Но при обучении, не учитывающем специфическое проявление грамматических категорий в устной речи, овладение устной формой коммуникации значительно осложняется, делается трудоемким, ибо вместо прямого пути оно осуществляется окольным путем – через письменную речь. Это можно утверждать, исходя из проведенного нами анализа 378 прилагательных, содержащихся в Словаре наиболее употребительных слов французского языка. Анализ показал, что 208 прилагательных из 378, т.е. 55 %, имеют в устной речи только одну форму. 170 форм в устной речи имеют 170 прилагательных. Из 118 из них, т.е. 66 %, различие женский род – мужской род выражается оппозицией 'присутствие согласного – отсутствие согласного': [ãterɛsɔ:t] – [ãterɛsɔ]; [etwat] – [etwa]. Использование этой оппозиции, т.е. образование формы мужского рода прилагательных путем отбрасывания конечного согласного от формы женского рода, освобождает учащихся при обучении устной речи от необходимости запоминания "специальных" правил, как: "Прилагательные, оканчивающиеся в мужском роде на -eux, в женском роде меняют -eux на -euse: heureux 'счастливый' – heureuse 'счастливая'" (Соколова С.Н.,

Ланько М.Г., Малинина З.В., Северская Н.В., 1971, с. 168).

"Имена прилагательные, оканчивающиеся на on в мужском роде, удваивают в женском роде последнюю согласную и принимают немое "е". Носовой звук исчезает: ex: bon - bonne (Понтикова А.В., Тарачешникова Е.В., 1973, с. 49).

К тому же оппозиция "присутствие согласного - отсутствие согласного" распространяется на целый ряд прилагательных, которые с точки зрения письменной речи выступают как "особые случаи". Например:

[frɛ̃] - [frɛ] fraîche - frais; [lɔ̃:g] - [lɔ] longue - long
[blɑ̃:] - [blɑ] blanche - blanc; [dus] - [du] douce - doux.

Итак, сравнение показателей грамматических категорий числа, рода и лица на материале имен существительных, прилагательных и глаголов в устной и письменной формах французского языка и анализ правил, предлагаемых действующими учебниками и учебными пособиями в качестве основы для выработки у обучающихся грамматических навыков, привели нас к следующим выводам:

1. Показатели грамматических категорий числа, рода и лица существенно отличаются в устной и письменной формах французского языка.

2. Правила, предлагаемые действующими учебниками и учебными пособиями в качестве основы для выработки у обучающихся грамматических навыков, отражают лишь письменную форму языка, оставляя устную форму без внимания.

Мы придерживаемся мнения, что недооценка грамматической системы устной формы языка недопустима, особенно если основной целью обучения является овладение обучающимися устной речью, ибо "французский язык можно изучить легче, быстрее и лучше, если преподавание ведется более рационально, в соответствии с подлинной, звуковой структурой языка" (Féregault Th., 1960, p. 381).

Л и т е р а т у р а

БОГОМОЛОВА О.И. Современный французский язык. - М., 1948.

ИЛИЯ Л.И. Грамматика французского языка. - 2-е изд. - М., 1964.

КОРОЛЕВА Т.А. Изложение грамматического материала в начальных учебниках французского языка для средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1966.

Общая методика обучения иностранным языкам в школе/Под ред.

- А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. - М., 1967.
- Очерки по методике обучения немецкому языку/Под ред. И.В. Рахманова. - М., 1974.
- Психология/Под ред. А.А. Смирнова, А.Н.Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова. - 2-е изд. - М., 1962.
- РАЗДИНА Т.И. Обучение употреблению грамматических форм в устной речи на I курсе языкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1969.
- РАХМАНОВ И.В. Методика обучения немецкому языку. - М., 1956.
- РУДИК П.А. Педагогические и психологические основы наглядности в обучении иностранным языкам//Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам. - М., 1947. - С. 120-130.
- САЛИСТРА И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. - М., 1966.
- ЦЕТЛИН В.С. Основы методики обучения грамматике французского языка в средней школе: Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1966.
- ШАТИЛОВ С.Ф. Обучение грамматике//Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М., 1982. - С. 176-193.
- ШЕРБА Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе (общие вопросы методики). - 2-е изд. - М., 1974.
- CSÉCSY M. Les marques orales du nombre//Le français dans le monde. - 1968. - N 57. - P. 42-53.
- CSÉCSY M., WAGNER E. Du français oral au français écrit. - Paris, 1966.
- DUBOIS J. Grammaire structurale du français: nom et pronom. - Paris, 1965.
- FÉRAULT Th. L'enseignement du français au stade élémentaire//The French Review. - 1960. - Vol. 33, N 4. - P. 380-387.
- VASSILIEVA N.M., PITSKOVA L.P. Le verbe et ses catégories grammaticales. - М., 1972.
- WAGNER E. Préface à M. Csécsy. De la linguistique à la pédagogie. - Paris, 1968.

Учебники и учебные пособия

- ПОНТИКОВА А.В., ТАРАЧЕШНИКОВА Е.В. Учебное пособие для слушателей к учебнику Може и Брюзбера. - М., 1973.

СОКОЛОВА С.Н., ЛАНЬКО М.Г., МАЛИНИНА З.В., СЕВЕРСКАЯ Н.В.
Учебник французского языка. - М., 1971. - Ч. I.

Словари

Словарь наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков/Под ред. И.В.Рахманова. - М., 1960.

SUR LA PRESENTATION DE LA GRAMMAIRE DANS LE CAS DE LA FORMATION DES AUTOMATISMES DU FRANÇAIS PARLE

T. Tampere

R é s u m é

Pour que l'apprentissage d'une langue étrangère soit efficace, il est indispensable qu'il soit orienté vers un but précis: la forme orale ou la forme écrite de la langue. Cela est de première importance, si la langue à apprendre est le français, car l'écart entre l'écrit et l'oral y atteint le système morphologique même. Ce qui veut dire que pour rendre la assimilation du français efficace le grammair est à présenter selon le système grammatical du code oral et non pas selon celui du code écrit, comme c'est souvent le cas dans la pratique que de l'enseignement du français.

SEMANTISCHE MIKROSTRUKTURANALYSE UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT
(AM BEISPIEL AUSGEWÄHLTER VERBEN DES BEFÖRDERNS)

R. Veskimeister
Tartuer Staatliche Universität

Die sprachliche Kommunikation setzt die Beherrschung eines komplexen Selektionsmechanismus voraus, der bis in die Einzelheiten von Sender wie Empfänger gleichermaßen beherrscht werden muß. Hinsichtlich einer kommunikativ-situativ angemessener Sprachverwendung laufen die Vorgänge der Zeichenwahl bei Muttersprachlern in der Regel unbewußt und leicht ab. Für eine Kommunikation in der Fremdsprache ist es aber sehr wichtig, nach den sich hinter der kommunikativen Tätigkeit verbergenden komplexen Kodierungs- und Dekodierungsmechanismen zu suchen. Dabei sind neben generellen, außereinzelsprachlich gültigen auch je einzelsprachlichspezifische Aspekte zu berücksichtigen, darunter die Kenntnis der Bedeutungen und ihrer Kombinatorik wie auch der morphosyntaktischen Aspekte der Aktualisierung.

Im folgenden wollen wir auf einige Ergebnisse der semantischen Mikrostrukturanalyse der deutschen Verben eingehen, die gewisse Fehlerquellen aufdecken und vorbeugen helfen können. Dabei stützen wir uns auf die Untersuchungen zu Inhalts- und Ausdrucksstruktur ausgewählter deutscher Verben des Beförderns von Barbara Wotjak (1981; 1982; 1983).

1.1. Zu den Verben des Beförderns gehören etwa 200 Verben. Viele von denen sind für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache von großer Bedeutung. Schon die beiden grundlegenden Verben dieses Teilsystems *t r a n s p o r t i e r e n* und *b e f ö r d e r n* sind durchaus nicht in jedem Falle in gleichbleibendem Kontext substituierbar. Warum wird ein Brief eben befördert und nicht transportiert, aber ein Patient aus dem Operationssaal ins Krankenzimmer transportiert, aber nicht befördert? Auf diese und andere Fragen soll die semantische Mikrostrukturanalyse dieser Verben eine Antwort geben.

B. Wotjak hat für die Mikrostrukturdarstellung deutscher Verben des Beförderns ein zweistufiges Modell vorgeschlagen (1982₂, S. 103-107). Das verbindet eine Beschreibung der proportional-semanticischen Mikrostruktur der Verben mit der ihrer formalgrammatischen Ausdrucksstruktur und ermöglicht ihre differenzierenden (distinktiven) und identifizierenden Merkmale (Seme) aufzudecken.

Befördern wird als fremdverursachte, fremd- oder eigenbewirkte Ortsveränderung eines Patiens als Ganzem verstanden. (Wotjak, B., 1982, S. 34). Alle Sememe (Kontextbedeutungen) der Bestandteile des Feldes Befördern substituiert folgende Archisemformel in lose an der Prädikatenlogik orientierten Symbolisierung: (ti Y ADESSE LOC₁) (ti + k X CAUS (Y ADESSE LOC₂)) bzw. (ti Arg 2 ADESSE Arg 3) (ti + k Arg 1 CAUS (Arg 2 ADESSE Arg 4)) in der Lesart: Argument 1/X verursacht, daß sich Argument 2/Y, welches sich zum Zeitpunkt ti in LOC₁/Argument 3 befindet, zu einem späteren Zeitpunkt - ti + k - in LOC₂/Argument 4 anzutreffen ist (Vgl. Wotjak, B., 1982₃, S. 344 und Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen und Symbole).

Also auf der ersten Stufe erscheint eine generelle Beschreibung der Proposition, d.h. des Prädikats/der Prädikate und der Argumente. Prädikate sind CAUS, ADESSE u.a. Die Anzahl der Argumentvariablen entspricht der Stelligkeit des Verbs (vgl. Helbig, G., Schenkel, W., 1975). Auf der zweiten Stufe werden in einer tabellarischen Übersicht die Argumente sowohl semantisch-funktionell (Kasusrollen) wie auch semantisch-referentiell bestimmt. Auf der linken Seite werden die Aktanten der formalgrammatischen Ausdrucksstruktur in der in der Valenztheorie üblichen syntaktischen Distributionsangabe angeführt, wobei neben den deutschen Aktanten auch Distributionsangaben weiterer Sprachen eingetragen werden können. Dadurch wird eine übersichtliche Darstellung der Zuordnungsbeziehungen zwischen Ausdrucks- und Inhaltsstruktur möglich, aus der sich die Nichtisomorphie wie die Sprachspezifik der Ausdrucksstruktur gegenüber der Bedeutung ablesen läßt.

Beispiel:

Er wirft einen Stein ins Wasser.

Ta viskab kivi vette.

1) Propositionalsemantische Mikrostrukturbeschreibung (gemeinsam für beide Sprachen, da Identität der Kontextbe-

deutungen angenommen wird) (Stufe I):

(ti Arg 1, Arg 2 ADESSE Arg 3) (ti + k Arg 1 CAUS ADESSE Arg 4))

2) Darstellung der Zuordnungsbeziehungen und nähere semantische Spezifikation (Stufe II):

Ausdrucksstruktur		Argumente	semantisch-funktionelle Bestimmung	semantisch-referentielle Bestimmung
Estn.	Dt.			

S_{nom}	S_n	Arg 1	Agens	hum
S_{gen}	S_a	Arg 2	Patiens	phys. Objekt
-	-	Arg 3	L_S	phys. Objekt
S_{ill}	$pS(in)$	Arg 4	L_G	phys. Objekt

(Vgl. dazu noch die Gegenüberstellung deutsch-spanisch in Wotjak, B., 1982₃).

2.1. Da die Prädikatorenstrukturformel im Unterschied zur formalgrammatischen Ausdrucksstruktur Impliziertes ausweist, kann sie Ausgangspunkt für den interlingualen Vergleich sein. So kann man z.B. Unterschiede im Gebrauch der deutschen Verben setzen (1), stellen (2), legen (3) erläutern, der für den estnischen Schüler ziemlich rätselhaft ist, weil alle diese Verben im deutsch-estnischen Wörterbuch durch die Verben pa-nema, asetama übersetzt sind (in der Bedeutung: jmdm./etw. einen bestimmten Platz geben). Für alle genannten Verben gilt die nachstehende Prädikaten-/Argumentenstruktur (vgl. Wotjak, B., 1982₂, S. 107):

(ti Arg 1, Arg 2 ADESSE Arg 3) (ti + k Arg 1 CAUS (Arg 2 ADESSE Arg 4))

Durch eine feinere Spezifizierung der Argumente können weitere für die Auswahl des aktuellen Äquivalents aus einer Reihe potentieller Äquivalente erforderliche Anhaltspunkte (distinktive, die Wahl determinierende bzw. die Wahl eines anderen Äquivalents ausschließende Merkmale) verzeichnet werden.

S_n	Arg 1	Agens	hum	
			(1a) phys. Objekt	Position + vertikal Position + vertikal als Maximal- dimension
			(1b) hum	
	Arg 2	Patiens	(2) phys. Obj./hum	Position + vertikal + gestreckt
			(3) phys. Obj./hum	Position + horizontal

(p₁S) Arg 3 I_S

(p₂S) Arg 4 I_G

Hier sind die distinktiven Merkmale für setzen beim Patiens physisches Objekt Position +vertikal, beim Patiens hum - +vertikal als Maximaldimension, für stellen Position + vertikal und +gestreckt, für legen Position +horizontal.

Beispiele:

(1a) Sie setzte den Topf auf den Herd.

Ta pani poti pliidle.

(1b) Die Mutter setzte das Kind auf den Stuhl.

Ema pani lapse toolile (istuma).

(2a) Er stellte die Bücher ins Regal.

Ta pani raamatud riulile (püsti).

(2b) Die Mutter stellte das Kind auf den Stuhl.

Ema pani lapse toolile (seisma).

(3a) Sie legte das Buch auf den Tisch.

Ta pani raamatu lauale.

(3b) Die Mutter legte das Kind auf das Bett.

Ema pani lapse voodile (pikali).

In diesen Beispielen werden die Verben setzen, stellen und legen ins Estnische durch panema übersetzt, aber dieses Verb impliziert keine bestimmte Position des Patiens, wie die genannten deutschen Verben. Deshalb müssen wir im Estnischen entsprechende Verben bzw. Adverbien hinzufügen, um die im Deutschen implizierte Position zu explizieren. Für den korrekten Gebrauch der deutschen Verben setzen, stellen und legen, d.h. die Auswahl des jeweils zutreffenden Äquivalents sind zusätzliche semantisch-referentielle Angaben erforderlich, die der Übersetzer nicht der Bedeutung des estnischen Verbs panema entnehmen kann.

2.2. Noch komplizierter ist die Inhaltsstruktur der Verben befördern und transportieren, so daß es sogar dem muttersprachigen Lehrer nicht leichtfalle, die Unterschiede im Gebrauch dieser Verben zu erläutern (vgl. Wotjak, B., 1982, S. 34). Im deutsch-estnischen Wörterbuch sind als Äquivalente für diese Verben edasi (kätte) toimetama, transporti-

ma, vedama gegeben, für befördern noch edutama, die eine archiseminkongruente Bedeutung ist und nicht dem Befördern im oben definierten Sinne entspricht.

Durch die semantische Mikrostrukturanalyse sind für die Verben befördern und transportieren folgende Merkmale ermittelt worden (vgl. Wotjak, B., Wotjak, G., 1983, S. 146).

	Prädikats (modifika- tor) seme			Agens	Patiens	Instru- ment	Me- dium	Plazierung (Defi- nitor seme								
	-SEPAR XY (bei DELOC X als Ganzes)	SEPAR XY (Y=phys Obj.)	SEPAR XY (Y=anim, bei möglicher Eigenfortbewegung)	Agens anim	Patiens anim	Patiens -anim (phys. Obj.)	Patiens = Vehikel (-Motor, -eigen- bewegend)	Instrument = PARS Agens	Instrument = eigenbewegendes Vehikel subjektfähig (bei impl. Agens)	Instrument = eigenbewegendes Vehikel, subjektfähig	Medium (Untergrund) solid	Medium (Untergrund) liquid	Medium (Untergrund) gasoid	Agens/Patiens auf gleichem Untergrund	Patiens auf Agens/oberhalb des Unter- grundes von Agens	Patiens u. Agens gemeinsam mittels Instrument (Vehikel): Patiens = "Insasse"
trans- portieren	+			+	+	+		+	+	+	+	+	+			
befördern V1	+	+		+	+	+	+		+	+	+	+	+	+		
befördern V2			+	+	+	+		+						+		+
Merkmals- sequenzen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

Zur Illustration für die Mikrostrukturdarstellung könnten u.a. die folgenden Beispiele dienen:

transportieren

(4a) Der LKW transportiert die Erntehelfer/Arbeitsgeräte zum Einsatzort. (1,4 (impl.), 5/6, 9, 11, 16)

Veoaoto viib/veab/transpordib šefid/töörüstad tööko-
le.

- (4b) Die Bergungstrupps transportieren die Verunglückten/ Hilfsgüter und Medikamente in die umliegenden Krankenhäuser. (1, 4, 5/6, 8/9 (impl.), 11, 15/16)
Päästekomandod veavad/viivad/transpordivad kannatanud/ abivahendid ja ravimid ümberkaudsetesse haiglatesse.

befördern V1

- (5a) Hans/der LKW befördert die Schichtarbeiter/das Baumaterial zum Werk. (1, 4/9, 5/6, 11, 16)

Hans/veoauto veab/viib/transpordib vahetustöölist/ ehitusmaterjali tehase juurde.

- (5b) Der Bote befördert die Eilsendungen per Fahrrad. (1, 4, 6, 10, 11, 16)

Käskjalg toimetab kiirsaadetised jalgrattaga kohale.

befördern V2

- (6) Er befördert die Katze/die Kiste mit einem Fußtritt vor die Tür. (2/3, 4, 5/6, 8)

Ta seadab kassi/kasti jalahoobiga ukse taha.

Obwohl weder die Matrix noch die Beispielsätze offenbar ausreichen, um die sich überschneidenden, aber auch divergierenden Mikrostrukturen von befördern und transportieren vollständig zu erfassen, lassen sich aus der Matrix doch einige relevante Unterschiede ermitteln. So ist nur bei transportieren das Merkmal Instrument=PARS Agens neben Instrumenteigenbewegendes Vehikel möglich, die Platzierung des Patiens auf Agens (oberhalb des Untergrundes von Agens) ist dabei obligatorisch. Das akzentuiert den Aspekt des Tragens, Haltens gegenüber befördern als in diesem Sinne generellem Verb. Vgl.:

- (7) Die Standseilbahn befördert jährlich etwa 1,5 Millionen Gäste. (Leipziger Volkszeitung 27. 10. 1980)

- (8) Ein Tieflader kann im Schnitt sechs Elemente transportieren. (Leipziger Volkszeitung 22. 10. 1980)

Nur bei befördern V1 ist das Merkmal Patiens=Vehikel (-Motor, -eigenbewegend) relevant. V2 bei befördern wird durch +SEPAR XY ausgewiesen. (Vgl. Beispiel 6).

Zur Verdeutlichung des Gesagten sowie als Ausgangspunkt für weiterführende Differenzierungen sollen noch einige Beispiele herangezogen werden.

- (9) Hans transportiert/befördert die Steine zum Bauplatz. Beim transportieren kann das a) mit seiner Körperkraft, d.h. Instrument=PARS Agens geschehen (substituierbar durch trägt estnisch: viib, tassib, kannab) oder b) mit einem Hilfsmittel.

tel (Instrument eigenbewegendes Vehikel, subjektfähig; estn. viib, veab, transpordib). befördern aber impliziert ein fremdes Hilfsmittel (Instrument +/- eigenbewegendes Vehikel: LKW, Karren ...)

(10) Er transportiert/befördert den Fremden den Hang hinunter.

Bei transportieren kann er das a) auf dem Rücken ... (Instrument=Pars Agens; estn.: viib, tassib, kannab) oder b) mit einem Hilfsmittel (-SEPAR XY; Y=eigenbewegend; estn. veab) vollziehen.

Bei befördern kann er a) ein Hilfsmittel (Schlitten; -SEPAR XY; Y=eigenbewegend) estn. veab, transpordib) benutzen oder b) durch einen Stoß befördern (+SEPAR XY; estn. tõukab, lõukab),

(11) Er transportiert/befördert den Betrunkenen auf die Straße.

Bei transportieren ist die Platzierung des Patiens relativ unbestimmt, aber doch oberhalb der Unterlage von X, bei ausgeschlossener Eigenfortbewegung von Y (-SEPAR XY; substituierbar durch tragen; estn. tassib, viib).

Bei befördern ist die Platzierung des Patiens relativ unbestimmt, das kann durch Stoßen, Schubsen, Schleifen geschehen. Dabei ist Eigenfortbewegung von Y nicht ausgeschlossen. (+/-SEPAR XY; estn. tõstab, toimetab, lõkkab, veab, tirib) Aus den Beispielen ist es ersichtlich, daß bei transportieren die Eigenfortbewegung des Patiens immer ausgeschlossen ist, d.h. Patiens=Sache in seiner Aktionsfähigkeit limitiertes Lebewesen.

(12) Der Betrieb befördert die Dienstpost per Boten. (estn. toimetab edasi/kätte/kohale)

Hier ist nur das Verb befördern möglich, weil das Merkmal +SEPAR XY aktualisiert ist (in Sinne: befördern lassen), das bei transportieren ausgeschlossen ist.

(13) Die Post befördert Briefe und Telegramme. (toimetab edasi/kätte)

Hier liegt der Hauptakzent auf dem Fortbewegen, Überbrücken einer Entfernung mit Hilfe eines Instruments.

(14) Der Patient wird aus dem Operationssaal auf die unmittelbar angrenzende Intensivstation transportiert. (nicht befördert! viiakse, transporditakse)

Hier ist die Platzierung des Patiens relativ bestimmt (Y

oberhalb des Untergrundes von X, unter Einsatz körperlicher Kräfte bzw. Hilfsmittel), der Aspekt des Tragens, Haltens ist akzentuiert.

Zusammenfassend kann man die Unterschiede in der Inhaltsstruktur der Verben befördern und transportieren wie folgt darlegen:

befördern V1

Instrument=fremdes Hilfsmittel
über PARS Agens hinaus
Plazierung des Patiens (Lebewesen/Sache) im Hinblick
auf das Agens unbestimmt bzw.
erschließbar durch das Deno-
tatswissen über das Instrument

transportieren

Instrument=PARS Agens o.
fremdes Hilfsmittel/Vehikel
Plazierung des Patiens
(Sache/in ihrer Aktionsfähigkeit limitierte Person)
relativ bestimmt, d.h.
oberhalb des Untergrundes
des Agens bei PARS Agens
als Instrument bzw. wie bei
befördern V1.

befördern V2

Instrument=PARS Agens;
Trennung von Agens und Patiens
(Sache/Lebewesen), dabei Eigen-
fortbewegung des Patiens möglich.

Während bei befördern V1 der Hauptakzent auf dem Fortbewegen, dem Überbrücken einer Entfernung mit Hilfe eines Instruments (über PARS Agens hinaus) liegt, überwiegt bei transportieren das Tragen/Halten von Patiens bei -SEPAR XY. (Vgl. Wotjak, B., 1982₄, S 120-121)

Den deutschen Verben befördern V1 und transportieren entsprechen im Estnischen die Verben viima, toimetama (kuhugi/edasi/kätte), die ein Fortbewegen allgemein, ohne Angabe seiner Art und Weise ausdrücken. Das estnische transpordima impliziert ein fremdes Hilfsmittel (über PARS Agens hinaus), ebenso das Verb vedama als ein Äquivalent zu befördern V1 und transportieren. Dieser Bedeutungsvariante von transportieren, die Merkmale Instrument=PARS Agens und Position Patiens auf Agens/oberhalb des Untergrundes von Agens impliziert, entsprechen im Estnischen die Verben kandma, tas-
sima.

Es sei hier noch einmal die gemeinsamen und distinktiven Merkmale der untersuchten deutschen Verben und ihrer estnischen Entsprechungen tabellarisch dargestellt, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verdeutlichen:

<u>Deutsch</u>	<u>Merkmale</u>	<u>Estnisch</u>
befördern	ein Fortbewegen allgemein, Überbrücken einer Entfernung; +/- SEPAR XY	toimetama (kuhugi/kätte/edasi)
befördern transportieren	Instrument: fremdes Hilfsmittel/Vehikel (-PARS Agens); -SEPAR XY; -Eigenfortbewegung des Patiens	vedama, trans- portima, viima
transportieren	Instrument: PARS Agens; Plazierung des Patiens auf Agens/oberhalb des Untergrundes des Agens; -SEPAR XY; -Eigenfortbewegung des Patiens	tassima, kand- ma, viima
befördern	+SEPAR XY +/-Eigenfortbewegung des Patiens	saatma

Die in der Gegenüberstellung gebrachten Merkmale umfassen keineswegs die ganze Inhaltsstruktur dieser estnischen Verben, sondern sie gehören in die Inhaltsstruktur dieser Sememe bzw. Sememvarianten dieser Verben, die als Äquivalente der deutschen Verben befördern und transportieren in den untersuchten Kontexten fungieren können. In der Analyse wurden auch nicht alle Kontextbedeutungen der deutschen Verbe befördern und transportieren berücksichtigt. So ist z.B. die Variante 'etwas befördert etwas kontinuierlich weiter' (Der Fotoapparat befördert/transportiert schlecht.) außer Acht gelassen.

3. Durch die semantische Mikrostrukturanalyse der deutschen Verben des Beförderns sind wichtige Anhaltspunkte für die Auswahl des aktuellen Äquivalents aus einer Reihe potentieller Äquivalente gewonnen. Unsere Analyse hat gezeigt, daß man durch die konfrontative Beschreibung wertvolle Aufschlüsse hinsichtlich der jeweiligen semantischen Mikrostruktur und deren sprachspezifischen Charakter erhalten kann. Für die Vorbereitung der neuen zweisprachigen

Wörterbücher und den Unterricht Deutsch als Fremdsprache dürften diese Ergebnisse von großer Bedeutung sein.

Abkürzungen und Symbole

ADESSE	- sein, sich befinden
CAUS	- verursachen
SEPAR	- trennen/Trennung
DELOC	- Ortswechsel
PARS	- Teil des Ganzen
LOC	- Ort
L _G	- Zielpunkt (Goal)
L _S	- Ausgangspunkt (Source)
Arg 1...n	- Argument 1...n
X	- Agens
Y	- Patiens
} Argumentvariable	
phys. Obj.	- physikalisches Objekt
hum	- Mensch
anim	- Lebewesen
pS	- Substantiv mit Präposition
S _a	- Substantiv im Akkusativ
S _n (S _{nom})	- Substantiv im Nominativ
S _{gen}	- Substantiv im Genitiv
S _{ill}	- Substantiv im Illativ
ti	- Zeitpunkt i
ti + k	- Zeitpunkt, der nach i liegt

L i t e r a t u r

- HELBIG G., SCHENKEL W. Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. - Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1975.
- KIBBERMANN E. u.a. Saksa-eesti sõnaraamat. - Tallinn, 1975.
- WOTJAK B. Zur Analyse von paradigmatischen semantischen Makrostrukturen, dargestellt am Feld der Verben des Beförderns // Deutsch als Fremdsprache. - 1982. - H. 1. - S. 34-39. (1)
- WOTJAK B. Zur Darstellung der Zuordnungsbeziehungen zwischen formalgrammatischer Ausdrucksstruktur und positionalsemantischer Inhaltsstruktur (am Beispiel ausgewählter Verben des Beförderns) // Deutsch als Fremdsprache. - 1982. - H. 2. - S. 103-107. (2)

- WOTJAK B. Zur Beschreibung ausgewählter deutscher Verben des Beförderns und ihrer spanischen Äquivalente // Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig, Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe. - 1982. - H. 4. (3)
- WOTJAK B. Untersuchungen zu Inhalts- und Ausdrucksstruktur ausgewählter deutscher Verben des Beförderns // Linguistische Studien. Reihe A. Arbeitsberichte 103. - Berlin, 1982. (4)
- WOTJAK B. und G. Zur semantischen Mikrostrukturanalyse ausgewählter deutscher Verben // Deutsch als Fremdsprache. - 1983. H. 3. - S. 144-151.
- Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Hrsg. R. Klappenbach und W. Steinitz. - Bd. 1-6. - Berlin: Akademie-Verlag, 1980.

АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКОЙ МИКРОСТРУКТУРЫ СЛОВ И ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Р. Вескимейстер

Р е з ю м е

В статье рассматриваются метод анализа семантической микроструктуры слов и некоторые возможности его употребления в конfrontации немецких и эстонских глаголов доставки/перевозки в целях преподавания немецкого языка как иностранного эстонским школьникам и студентам.

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 777.
РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.
Методика.
На разных языках.
Резюме на разных языках.
Тартуский государственный университет.
ЗСФСР, 202400, г.Тарту, ул.Лийкколи, 18.
Ответственный редактор Х. Лийв.
Корректор Л. Оноприенко.
Подписано к печати 07.04.1987.
МВ 03998.
Формат 60х90/16.
Бумага писчая.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 6,93. Печатных листов 7,25.
Тираж 350.
Заказ № 354.
Цена 1 руб.
Типография ТГУ, 202400, г.Тарту, ул.Тийги, 78.